

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Ludmila Sobíšková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Strategie učení se žáků 1. stupně ZŠ

Strategies of the Students' Learning at a Primary School

Ludmila Sobišková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Konzultant: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strategie učení se žáků 1. stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení a PaedDr. Nataše Mazáčové Ph.D. za cenné rady v průběhu psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi umožnili získat potřebná data. Poděkování patří v neposlední řadě také mé rodině a blízkým za jejich podporu při studiu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem Strategie učení se žáků 1. stupně ZŠ. Strategie jsou ukázány na příkladu cizího jazyka. Na základě tohoto příkladu jsou hledány obecnější zákonitosti pro používání učebních strategií i v dalších oblastech. Strategie jsou chápány jako specifické postupy a metody, které člověk používá při učení. Jsou zakotveny v kurikulárních dokumentech, zejména pak v rámci kompetence k učení. V teoretické části diplomové práce je analyzována problematika stylů a strategií učení se žáků 1. stupně se zaměřením na cizí jazyk. Empirická část práce si klade za cíl zjistit, v jaké míře používají žáci 5. ročníků doporučené strategie učení se cizímu jazyku a jakou roli hraje v tomto ohledu podpora učitele. K výzkumu byl použit dotazník „*Strategie učení se cizímu jazyku*“. Práce je dále založena na kvalitativním výzkumu, který tvoří pozorování a rozhovory s učiteli. Výsledky výzkumů ukazují, že žáci 5. ročníků používají strategie učení se v oblasti cizího jazyka v omezené míře, podpora strategií učiteli má však na používání strategií u žáků vliv.

KLÍČOVÁ SLOVA

Strategie učení, styly učení, kompetence k učení, podpora strategií, cizí jazyk, metakognice

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of the students' learning strategies at a primary school. The strategies are demonstrated at an example of a foreign language. Based on this example, more general rules for using strategies in other areas are being searched. The strategies are understood as specific steps and methods used in the learning process. They are anchored in the curriculum documents, in particular under the learning competence. The theoretical part of the thesis is based on existing literature and it analyses learning styles and strategies of students at a primary school with the focus on a foreign language. The aim of the thesis is to find out to what extent students of the fifth grade use language strategies and what role a teacher's support plays. For the research, the questionnaire „*Strategie učení se cizímu jazyku*“ was used. The thesis is also based on qualitative research consisting of observations and interviews with the teachers. The results show that the fifth-grade primary school students use the foreign language learning strategies to a limited degree. However, the teachers' support has an effect on the usage.

KEYWORDS

Learning strategies, learning styles, learning competence, support of the learning strategies, foreign language, metacognitive strategies

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Procesy učení.....	11
1.1 Metakognice a metaučení	12
1.2 Kompetence k učení v rámci RVP ZV	15
1.3 Výuka cizích jazyků v kurikulárních dokumentech	16
1.4 Procesy učení v oblasti cizích jazyků	20
1.5 Specifika žáků mladšího školního věku v kontextu cizojazyčné výuky.....	22
1.6 Shrnutí.....	23
2 Styly učení	25
2.1 Vymezení pojmů.....	25
2.2 Vztahy mezi styly a strategiemi učení	27
2.3 Charakteristika stylů učení.....	28
2.4 Faktory ovlivňující styly učení	29
2.5 Klasifikace stylů učení.....	30
2.5.1 Závislost a nezávislost na poli	30
2.5.2 Styly učení podle percepční preference.....	31
2.5.3 Styly učení a motivace.....	31
2.5.4 Dominance mozkových hemisfér	32
2.5.5 Styly učení a mnohočetné inteligence	32
2.6 Diagnostika stylů učení.....	33
2.7 Role stylů učení při výuce.....	34
2.8 Shrnutí.....	35
3 Strategie učení	36
3.1 Vymezení pojmů a charakteristika strategií učení se.....	36
3.2 Strategie učení se cizímu jazyku.....	37

3.3	Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku.....	37
3.4	Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku	39
3.4.1	Klasifikace na základě cíle	39
3.4.2	Klasifikace na základě řečových dovedností.....	40
3.4.3	Klasifikace na základě funkce	41
3.4.4	Klasifikace podle R. L. Oxford	41
3.5	Diagnostika strategií učení.....	49
3.6	Aplikace strategií učení v praxi	50
3.6.1	Proces výuky strategií.....	50
3.7	Shrnutí.....	52
4	Shrnutí teoretických východisek	53
	PRAKTICKÁ ČÁST	54
5	Předmět a cíle výzkumu	54
5.1	Výzkumné otázky	54
6	Metodologie výzkumu.....	56
6.1	Výzkumné metody.....	56
6.2	Výzkumný vzorek.....	57
6.2.1	ZŠ A.....	58
6.2.2	ZŠ B.....	58
6.2.3	ZŠ C.....	59
6.3	Průběh sběru dat.....	60
6.4	Zpracování dat	61
6.4.1	Dotazníky	61
6.4.2	Rozhovory	63
6.4.3	Pozorování.....	63
7	Výsledky výzkumu.....	65
7.1	Četnost používání strategií u žáků	65

7.2	Četnost podporování strategií u učitelů	67
7.3	Vztah mezi podporou vybraných strategií u učitelů a jejich používání žáky	69
7.4	Výsledky používání strategií podle řečových dovedností	72
7.4.1	Strategie poslechu.....	74
7.4.2	Strategie mluvení.....	75
7.4.3	Strategie čtení	76
7.4.4	Strategie psaní	76
7.5	Výsledky používání strategií podle funkce v procesu učení.....	77
7.6	Kazuistiky učitelů	80
7.6.1	U1A	80
7.6.2	U1B.....	81
7.6.3	U2B.....	82
7.6.4	U3B.....	82
7.6.5	U1C.....	83
8	Shrnutí výsledků a interpretace	84
8.1	Shrnutí výsledků dotazníků	84
8.2	Shrnutí výsledků rozhovorů a pozorování	86
8.3	Interpretace výsledků.....	88
8.4	Porovnání výsledků s výsledky jiných autorů	89
	Závěr.....	91
	Seznam použitých informačních zdrojů	93
	Seznam příloh.....	96

Úvod

Tématem této diplomové práce jsou Strategie učení se žáků 1. stupně ZŠ. Strategie jsou ukázány na příkladu cizího jazyka. Na základě tohoto příkladu jsou hledány obecnější zákonitosti pro používání učebních strategií i v dalších oblastech.

Dobrá znalost jazyků je v současné době téměř nutností pro uplatnění se v životě. Žáci se na českých školách začínají učit povinně první cizí jazyk ve třetím ročníku. Mnohé školy nabízí výuku cizího jazyka dokonce od prvního ročníku. I přesto však výsledky výzkumů ukazují, že velká část žáků na konci základní vzdělávání nedosahuje potřebné jazykové úrovně A2 stanovené v *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (Vlčková 2014). Zároveň velká část žáků udává, že neví, jak se cizí jazyk učit (Vlčková 2010).

Domnívám se, že úkolem současného učitele není pouze zprostředkovat znalosti, ale hlavně naučit žáky učit se. Téma Strategie učení se žáků na 1. stupni ZŠ jsem si vybrala proto, že považuji za jeden z nejdůležitějších cílů vzdělávání naučit žáky vybírat a využívat vhodné způsoby, postupy a metody učení. Tyto dovednosti pomáhají žákovi řídit vlastní proces učení a vedou k budování kladného vztahu k učení.

„*Umět se učit znamená vědět nejen, co se učit, ale také jak, kdy a kde se to učit*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 109).

Podle RVP ZV (2013) je jedním ze základních cílů vzdělávání rozvoj klíčových kompetencí. Povědomí o různých stylech učení a rozvoj strategií je u žáků klíčový při utváření kompetence k učení. Poznání vlastního procesu učení je potom důležitým krokem pro budování celoživotního vzdělávání. Strategie podporující myšlení v cizím jazyce jsou vyjádřením základních učebních strategií v rámci metakognitivních dovedností. Na základě příkladu cizího jazyka jsou proto hledány obecnější zákonitosti důležité pro učení se žáků na 1. stupni ZŠ.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické části a praktické části. V teoretické části diplomové práce je analyzována problematika stylů a strategií učení se žáků 1. stupně se zaměřením na cizí jazyk.

V praktické části je popsán kvantitativní výzkum, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření na vybraných ZŠ. Kvantitativní výzkum je doplněn ještě kazuistikou několika učitelů, která byla sestavena na základě pozorování v hodinách anglického jazyka a následných

rozhovorů s učiteli. Cílem této kazuistiky je získat bližší informace o pohledu učitelů na rozvoj kompetence k učení a jejich práci se strategiemi.

Diplomová práce si klade za cíl popsat problematiku stylů a strategií učení a na základě teoretických východisek navrhnout, jak je možné s nimi pracovat v praxi. Dalším cílem je zjistit, v jaké míře používají žáci pátých ročníků doporučené strategie při učení se anglickému jazyku a jak jsou tyto strategie podporovány jejich vyučujícími. Na příkladu anglického jazyka jsou hledány odpovědi na otázky, zda by strategie pro výuku cizího jazyka mohly být zobecnitelné pro učení se jiným obsahům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Procesy učení

Cílem této kapitoly je charakterizovat základní pojmy související s učením v kontextu vzdělávání. V jednotlivých podkapitolách jsou vymezeny cíle základního vzdělávání ve vztahu ke klíčovým kompetencím. V další části kapitoly je popsána specifická oblast výuky cizích jazyků, která je také zasazena do kontextu kurikulárních dokumentů. Vysvětlení těchto teoretických východisek je klíčové pro pochopení celé problematiky, proto považuji za podstatné je v práci zmínit.

Učení je důležitým didaktickým i psychologickým pojmem, jeho definice však není jednoznačná. Různé definice autorů vycházejí z určitých teorií učení. Např. kognitivisté a humanisté zdůrazňují, že učení je „*aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z navozených situací....*“ (Kalhous, Obst 2002, s. 53). Vztahy mezi vyučováním a procesem učení žáka se zabývá psychodidaktika nebo psychologie vyučování.

S pojmem „učení“ se setkáváme nejen v kontextu školy a školního vzdělávání, ale i v rámci každodenního života. Z psychologického hlediska je pojem učení chápán z širšího aspektu jako „*získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.*“ (Čáp 1993, s. 62)

Druhy lidského učení můžeme třídit podle různých kritérií např. podle **typu procesů a činitelů**. J. Čáp (1993) rozlišuje následující formy: senzomotorické učení, učení poznatkům, učení metodám řešení problémů a sociální učení. Podobné dělení uvádí také J. Mareš (1998): učení senzorické (oblast čítí), učení percepční (oblast vnímání), učení senzomotorické (pohybová aktivita), učení verbálně pojmové (řeč, myšlení). Dále můžeme učení rozdělit podle **míry vědomého záměru** na záměrné a bezděčné a podle **míry autoregulace** na spontánně autoregulované, vědomě autoregulované a nebo na řízené učitelem z vnějšku (Pedagogický slovník 2008). Pro tuto práci je stěžejní zejména typ členění zabývající se

autoregulací učení. Tento pojem označuje způsob učení, při kterém žák sám řídí svůj vlastní učicí proces, je aktivní a s ohledem na kontext využívá specifické strategie učení (Pedagogický slovník 2008).

Komplexní definici učení předkládá Kulič (1992, s. 32). „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti*“ Kulič dále dodává, že „*k uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systém znalostí – na vědění.*

Za důležité považuji také podívat se na učení v podmínkách školního vyučování. Z pohledu současné didaktiky je učení chápáno jako interakce mezi žákem, učivem a učitelem. To znamená, že je ovlivněno jak vnějšími faktory (obsahem činností učitele), tak vnitřními faktory. J. Skalková (1999, s. 124) charakterizuje školní učení jako „*dynamický proces, který spočívá v neustálém dialogu mezi subjektem, žákem, který se učí, a předmětem, tím, co si má osvojit.*“

J. Skalková (1999, s. 125) dále popisuje klíčové momenty, které by si měl učitel uvědomit, aby se přiblížil problematice žáků ve vyučování. Uvádí, že proces učení nezačíná ve škole a neomezuje se na ni, proces učení je možné usnadnit pomocí vytváření didaktických situací, které podporují aktivní interakce žáka s učivem. Učivo je také podle ní možné zprostředkovat pomocí konkrétních činností žáků. Tyto body můžeme shrnout do pojmů **činnostně** a **zkušenostně** orientované vyučování, na které je v současné době kladen důraz (tamtéž).

1.1 Metakognice a metaučení

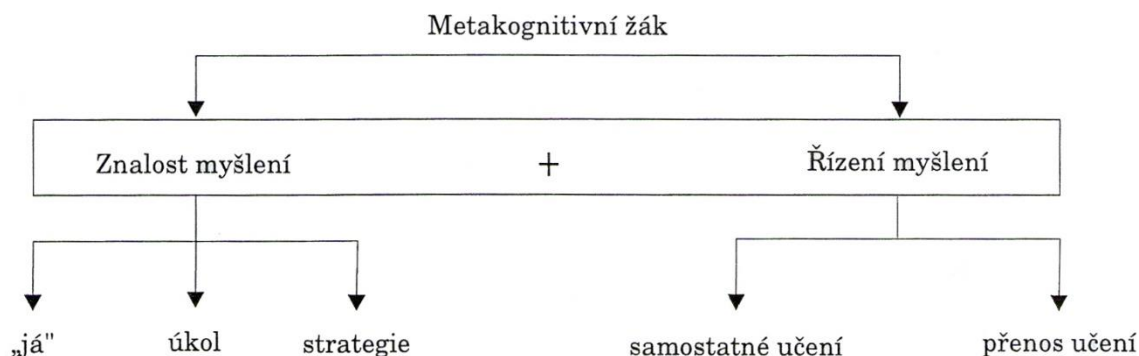
Jednou ze součástí osvojování vědomostí žáků při procesu učení je podle J. Skalkové (1999) také rozvíjení metakognitivních dovedností.

Pojem metakognice můžeme definovat jako „*znalost vlastních poznávacích procesů a řízení těchto procesů.*“ (Maňák, Janík, Švec 2008, s. 70).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) je metakognice vymezena jako: „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět.*“

Podle R. Fishera (1997, s. 47) je metakognitivní řízení „*jedním ze znaků dobrého myšlení a učení.*“ Žáci, kteří mají metakognitivní řízení vyvinuté, znají strategie, které jim pomohou úspěšněji se učit i lépe myslet. Z těchto předpokladů také ve své práci vycházím a považují metakognitivní dovednosti za stěžejní pro efektivní učení.

Obr. 1. Metakognitivní žák (Fisher 1997, s. 47)



Metakognice má podle R. Fishera (1997) tři hlavní prvky:

1) Plánování

Plánování je důležitým krokem metakognice. Zodpovědnost za didakticky dobře zvolenou a představenou látku má učitel, žák však musí nabídnuté informace aktivně zpracovat a interpretovat, aby je dokázal odpovídajícím způsobem aplikovat. Tento učební proces může učitel do velké míry ovlivnit (Berger, Fuchs 2009).

Důležitým krokem při plánování je stanovení cíle, naplánování činností a jejich postupů. Důležité je také předvídat možné problémy (Fisher 1997).

2) Sledování průběhu (monitorování)

Při sledování průběhu musíme podle Fishera (1997) vždy myslet na cíl a poznat, kdy je naplněný. Také musíme vědět, co dělat, když se naše věci nedaří podle plánu.

3) Hodnocení

Hodnocení musí zahrnovat celkový proces. Obsahuje jak hodnocení úspěšnosti strategií, tak i hodnocení chyb a omylů (Fisher 1997).

Někteří autoři se dále zmiňují o **metaučení**. Tento pojem můžeme chápat jako **učení, jak se učit**. J. Mareš (1998, s. 142) ho vysvětluje jako „*Dynamický proces, v němž si jedinec své pojetí učení začíná uvědomovat, jeho učení se stává dostupnější systematickému rozboru a bilancování, postupně se vyvíjí.*“

Metaučení dále souvisí s motivací a vůlí člověka. Je uskutečněno díky změně v úsilí učit se. Tato změna může vzniknout na základě podnětu samotného žáka nebo může být řízeno někým z vnějšku (J. Mareš, 1998).

S pojmy metaučení a metakognice souvisí ještě **autoregulace učení**. Tento pojem byl již vysvětlen výše. Zde bych ještě doplnila, že ho můžeme podle většiny autorů považovat za určitý druh „metavědomostí“. To znamená vědomostí žáka o tom, jak se učí a s jakými výsledky. Při procesu autoregulace učení žák dokáže reflektovat své učební činnosti. Výsledkem tohoto procesu žáka je vědomost, jak v učení pokračovat, na co se zaměřit a co zlepšit (Maňák, Janík, Švec 2008).

O důležitosti umět plánovat, stanovovat vlastní cíle a řídit svoji práci hovoří také autorky V. Krejčová a J. Kargerová (2003). Upozorňují však, že je důležité, aby se tyto dovednosti žáci učili postupně. Pro některé žáky může být obtížné samostatně se rozhodovat, proto je velmi zásadní počáteční podpora učitele.

E. Bergera a H. Fuchse (2009) zmiňují dále pojem **automotivace**. Pro učení je velmi klíčová. Její nedostatek může být způsoben různými důvody. Autoři uvádějí například: strach z neúspěchu, stres, přetěžování, nuda, špatný výběr školy nebo nerozpoznaný talent. Velkou část těchto aspektů může učitel ovlivnit, proto je důležité, aby učitelé proces automotivace podporovali.

1.2 Kompetence k učení v rámci RVP ZV

Klíčové kompetence jsou stanoveny jako nejobecnější cíle vzdělávání. Jsou definovány v RVP ZV (2013) jako: „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

V RVP ZV (2013) je vymezeno šest klíčových kompetencí. Jsou to kompetence: *k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.*

K rozvoji klíčových kompetencí by měl směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, protože je lze získat vždy jen jako celkový výsledek vzdělávání. Všechny klíčové kompetence mají stejnou váhu a na konci základního vzdělávání by měly tvořit základ pro celoživotní učení (RVP ZV 2013).

Techniky a strategie učení patří primárně do oblasti **kompetence k učení**. Rozvoj této kompetence vychází z teorií pedagogického a didaktického konstruktivismu (Lokajíčková 2013). Rozvoj kompetence k učení je důležitý nejen pro učení se v prostředí školy, ale tvoří základ pro celoživotní vzdělávání. V současné době je proto kladen velký důraz na to, aby se žáci učili, jak se učit. Základem učení je umět „*vyhledávat informace, třídit je, zapamatovat a vybavit si je, když je to třeba...*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 109).

Cíle kompetence k učení jsou RVP ZV (2013) vyjádřeny pomocí činností, které by měl žák na konci základního vzdělávání zvládat. Znějí takto:

„*Na konci základního vzdělávání žák:*

- *vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*

- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“*

(RVP ZV 2013, s. 11)

Jak vidíme z výše uvedených bodů, kompetence k učení zahrnuje celou řadu dovedností. Pro její rozvoj je důležité naučit se poznávat, jak učení a procesy s ním spojené, jako pozornost, paměť a myšlení fungují. Dalším krokem je uvědomit si, jak při učení postupují, jaké používám činnosti a co moje učení ovlivňuje. Klíčové je také zjistit, které vnější a vnitřní faktory mají na učení pozitivní vliv a které naopak negativní. Na základě těchto zjištění, je možné začít vytvářet efektivní strategie učení a plánovat učební činnosti (Valentová 2011).

V. Lokajíčková (2013) dodává, že utváření a rozvíjení kompetence k učení závisí také na množství a kvalitě příležitostí k učení. Tato problematika není v českém didaktickém prostředí nová, přesto je rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí pro učitele ve výuce často náročný a těžko uchopitelný.

Vybírání a využívání vhodných metod a strategií je jedním z hlavních způsobů, jak dosáhnout efektivního učení. Proto je ve výuce nezbytné vhodné strategie dlouhodobě a systematicky rozvíjet. Rozvoj strategií žákům také pomáhá při autoregulaci vlastního procesu učení (Lojová a Vlčková 2011).

E. Berger a H. Fuchs (2009) ještě dodávají, že při rozvíjení strategií optimálního učení je důležité, aby žáci vycházeli z vlastních zkušeností s ohledem na svůj věk. Učitel by měl žákům nejprve pomoci, aby poznali sami sebe. Důležitým krokem pro systematický rozvoj učebních kompetencí je proto provést vstupní diagnostiku. Jejím cílem je zjistit, kterým oblastem je potřeba se věnovat (Valentová 2011).

1.3 Výuka cizích jazyků v kurikulárních dokumentech

Protože se ve své práci zaměřuji na strategie učení se cizímu jazyku, považuji za důležité tuto oblast také zasadit do kontextu kurikulárních dokumentů. Pro výuku cizích jazyků jsou

zásadní dva dokumenty – **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále jen **RVP ZV**) a **Společný evropský referenční rámec pro jazyky Rady Evropy** (dále jen **SERR**).

V rámci RVP ZV je výuka cizích jazyků zařazena do oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Cílem této oblasti je rozvoj komunikačních kompetencí. Výuka cizích jazyků spadá konkrétně do vzdělávacích oborů **Cizí Jazyk** a **Další cizí jazyk**. Požadavky a cíle vzdělávání v cizích jazycích stanovené v RVP ZV vycházejí ze SERR. V RVP ZV jsou cíle obsaženy v rámci očekávaných výstupů a učiva. Pro 1. období (1. - 3. ročník) jsou očekávané výstupy stanoveny společně pro všechny řečové dovednosti. Pro 2. období (4. a 5. ročník) jsou rozdělené do čtyř řečových dovedností – **poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní**. Výsledky výzkumů ukazují, že pokud žáci umí využívat efektivní strategie, mohou snáze dosáhnout komunikační kompetence. Ta je ve výuce uskutečňována právě v rámci čtyř řečových dovedností (Hrozková 2013). Výzkum praktické části je zaměřen na žáky 5. ročníku ZŠ, proto uvádím očekávané výstupy na konci 2. období.

Schéma: Očekávané výstupy – 2. období

Očekávané výstupy – 2. období

POSLECH S POROZUMĚNÍM

žák

- CJ-5-1-01 rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností
- CJ-5-1-02 rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně, a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu
- CJ-5-1-03 rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu

MLUVENÍ

žák

- CJ-5-2-01 se zapojí do jednoduchých rozhovorů
- CJ-5-2-02 sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- CJ-5-2-03 odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

žák

- CJ-5-3-01 vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům
- CJ-5-3-02 rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

PSANÍ

žák

- CJ-5-4-01 napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života
- CJ-5-4-02 vyplní osobní údaje do formuláře

(RVP ZV 2013, s. 23)

V SERR najdeme podrobně rozpracované jazykové kategorie podle úrovně jazyka (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Předpokládaná dosažená úroveň cizího jazyka na konci základního vzdělávání je podle RVP ZV A2 a dalšího cizího jazyka A1.

Úroveň A2: „Žák – rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnáléhavějších potřeb.“

Úroveň A1: „Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.“ (RVP ZV 2013, s. 17)

Nesmíme zapomenout, že za nejobecnější cíle vzdělávání je stanoven rozvoj klíčových kompetencí. Proto by měla i výuka cizích jazyků směřovat k rozvoji těchto kompetencí. A. Příkrylová (2006) uvádí několik námětů, jak by mohly být v cizím jazyce jednotlivé kompetence rozvíjeny. V následující ukázce uvádím příklady rozvoje kompetence k učení.

Kompetence k učení

- „Žáci si mají od první vyučovací hodiny osvojovat efektivní strategie vedoucí k zvládnutí CJ - vedeme je prostřednictvím zajímavých a různorodých metod k aktivnímu učení během hodiny - žáci by si na I. stupni měli ve škole osvojit správnou výslovnost, z velké části zapamatovat novou slovní zásobu, z velké části pamětně naučit texty písniček, říkanek, pochopit základní gramatické struktury prezentované komunikativní formou.
- Žáky systematicky vedeme ke správné orientaci v učebnicích a dalších materiálech - slovníky, čítanky, doplňkové texty, časopisy - osvojují si pokyny a termíny související s jednotlivými typy cvičení a textů, učí se ovládat abecedu a hledání v abecedním seznamu (není možné, aby žáci v rámci výuky CJ pracovali pouze s jednou učebnicí a pracovním sešitem).
- Žáci mají být vedeni ke schopnosti využívat analogie, odhadovat význam neznámých výrazů podle známých a dříve osvojených, orientovat se v novém neznámém textu poslechovém či čteném - nezbytné pro komunikaci.
- Žákům musí být dána příležitost v praxi pochopit přínos osvojení CJ - při práci s časopisy, na internetu si musí vyzkoušet možnost rozšířit si znalosti z různých oborů (kultura, sport, příroda apod).“

Jako součást cílů vzdělávání je schopnost učit se prezentována také v Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. **SERR** rozlišuje kompetence na **obecné** a **komunikativní jazykové**.

Obecné kompetence se blíže nevztahují k jazyku. Patří mezi ně deklarativní znalosti (znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti a interkulturální způsobilost), dovednosti a praktické znalosti a „existencionální“ kompetence. Další z oblastí obecné kompetence je **schopnost učit se**. Tato schopnost umožňuje, aby se žák učil efektivněji a samostatněji a aby dokázal využít jazykových příležitostí. Schopnost učit se se podle SERR (2002) skládá ze čtyř složek – jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti a heuristické dovednosti. Studijní dovednosti zahrnují schopnost efektivně využívat příležitosti k učení.

Tyto výše uvedené obecné kompetence můžeme považovat za předpoklad pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce (SERR, 2002).

Komunikativní jazykové kompetence zahrnují lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence. Do lingvistické kompetence patří: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence. Rozvoj těchto jednotlivých jazykových prostředků pro úroveň A1-C2 je podrobně popsán v SERR (2002, s. 112-120). Sociolingvistická kompetence zahrnuje řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti a rozdíly ve funkčních stylech. Do pragmatické kompetence jsou zařazeny diskurzní kompetence a funkční kompetence.

Cíle cizojazyčné výuky jsou v SERR (2002, s. 26, 27) definovány prostřednictvím řečových dovedností, konkrétně se jedná o: porozumění (čtení a poslech), mluvení (samostatný ústní projev, ústní interakce) a psaní (písemný projev). Jak můžeme vidět, stejný model je použit i k formulaci cílů cizojazyčné výuky v RVP ZV (2013).

1.4 Procesy učení v oblasti cizích jazyků

V současné době se setkáme s mnoha přístupy k výuce cizích jazyků. Tyto přístupy vycházejí z různých teorií učení a teorií jazyka. Richard a Rogers (1999) nazývají současnou dobu post-komunikační érou (post-communicative era). Období je charakteristické „*informovaným a ukázněným elekticismem*“ (Kostková 2014). V praxi to znamená, že je vhodné z různých metod a přístupů vybírat ty, které jsou v dané době považovány za přínosné.

Za současný cíl cizojazyčné výuky je považován rozvoj komunikační kompetence. Tento cíl začal být diskutován v 60. letech 20. století. Jeho přesná formulace však trvala poměrně

dlouho (Kostková 2014). Komunikační kompetenci jako cíl cizojazyčné výuky najdeme i v SERR. Rada Evropy, která sestavila Společný evropský rámec pro jazyky, podporuje „*přístup vycházející z komunikativních potřeb studentů a z užívání materiálů a metod, které umožňují, aby studenti tyto potřeby uspokojovali, a které zároveň odpovídají charakteristickým vlastnostem studentů.*“ (SERR 2002, s. 145)

Z této definice je patrné, že při rozvíjení komunikační kompetence by mělo být přihlíženo i k individuálním potřebám studentů.

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy **učení** nebo **osvojování** cizího/druhého jazyka. Učení je většinou chápáno jako proces „*cílený, řízený, záměrný, systematický, více vázaný přímo na proces výuky.*“ Naproti tomu osvojování zahrnuje učení „*v přirozeném prostředí, s autentickými materiály.*“ (Vlčková 2007, s. 16).

Teorii osvojování druhého jazyka (Theory of Second Language Acquisition) formuloval americký lingvista Stephen Krashen. Krashen spolu s americkým profesorem Terrellem shrnuli základní principy této teorie v knize *The Naturreal Approach* vydané poprvé v roce 1983. Krashen a Terrell považují za hlavní funkci jazyka komunikaci, proto můžeme The Naturreal Approach (přirozený přístup) řadit mezi komunikační přístupy. Tento přístup je postaven na pěti hypotézách. Jednou z nich je právě rozdíl mezi učením a osvojováním jazyka. Osvojování je připodobňováno k podvědomému přirozenému procesu, kterým si děti osvojují svůj mateřský jazyk. Naproti tomu učení je vědomý proces, při kterém se žáci učí jazyková pravidla. Podle další hypotézy, která také souvisí s osvojováním jazyka, musí na žáky působit dostatečné množství jazykového obsahu (inputu). Osvojování je nejefektivnější, pokud je tento input vyšší než jejich stávající úroveň jazyka (Richards, Rodgers 1999).

V podmínkách školního vyučování bývá využívána kombinace uvědomělého učení, působení jazykového obsahu a aktivní účasti v komunikativní interakci. Mezi učiteli mohou být rozdíly v tom, na který z aspektů učení kladou větší důraz. Stejně tak mohou být výrazné rozdíly u žáků v tom, na který z aspektů reagují nejpozitivněji. Tyto rozdíly pramení z individuálních a věkových zvláštností a kulturního nebo sociálního prostředí (SERR 2002).

Důležité je také si uvědomit, jakou roli hraje v procesu učení cizích jazyků učitel, žáci a jakou roli zvolené didaktické techniky. Zejména učitel představuje důležitý vzor, jehož postoje a schopnosti se odráží ve schopnostech žáků. Pro učení je zásadní, jaká očekávání

klade na žáky, jak je schopen individualizovat výuku a jaké zvolí didaktické metody a pomůcky (SERR 2002).

1.5 Specifika žáků mladšího školního věku v kontextu cizojazyčné výuky

V současné době je v prostředí českého školství cizí jazyk vyučován povinně od 3. ročníku. Na mnoha školách je cizí jazyk vyučován formou volitelných předmětů již od 1. ročníku. Na otázku, kdy je vhodná doba začít se učit cizí jazyk, existují různé názory. Je zřejmé, že učení žáků mladšího školního věku probíhá jinak než u žáků starších a u dospělých. Proto považuji za důležité uvést některé specifika těchto žáků.

Existují odlišné názory na to, kdy je vhodná doba začít se učit cizí jazyk. Zastánci názoru „čím dřív, tím líp“ argumentují tím, že přibližně do období puberty, se žáci učí snadněji a přirozeněji. Tím pádem je možné, aby si cizí jazyk osvojili lépe. Především v kontextu dlouhodobých výsledků, je proto podle nich lepší začít se učit cizí jazyk co nejdříve. Tyto argumenty většinou vychází z výzkumů, které potvrzují existenci kritického období. Zastánci opačného názoru zase říkají, že se žáci ve starším věku učí rychleji a efektivněji. Podle jiných odborníků se nedá obecně říci, kdy je nejvhodnější období pro učení se cizímu jazyku. Učení v každém věku může mít své kladné a záporné stránky a je potřeba zohlednit i vliv dalších proměnných (Lojová 2005).

Pojem kritické období vychází z biologie a je jím označováno období, v jehož průběhu musí dojít k rozvoji určité funkce nebo schopnosti, pokud chceme, aby se stala naší trvalou součástí. Po skončení tohoto období je rozvoj už velmi obtížný. Kritické období je nejčastěji spojováno s vývojem řeči (Lojová 2005).

V oblasti didaktiky cizích jazyků je toto téma také aktuální. Podle Lojové (2005) se nejčastěji setkáváme s hypotézou, že čím dříve jsou děti vystavené cizímu jazyku, tím více je toto osvojování podobné procesu osvojování si mateřského jazyka. Děti tak mají větší předpoklad k tomu, aby se přirozenými mechanismy dostali na úroveň rodilého mluvčího. Tyto mechanismy však platí jen do určitého věku, poté je potřeba začít s formální výukou.

Je však důležité si uvědomit, že kritické období se nevztahuje stejně na všechny aspekty vývinu řeči. Různé jazykové prostředky se osvojují odlišně. Podle převládajícího názoru je

kritické období důležité zejména pro osvojování si fonologického systému. Přibližně do období puberty je jednodušší naučit se přirozeně správnou výslovnost a intonaci cizího jazyka. Názory na osvojování si gramatického systému jsou různorodé. Podle Lojové (2005) však můžeme říci, že si člověk tuto schopnost zachovává po celý život. To samé platí o osvojování si slovní zásoby. Odborníci se převážně shodují, že tuto schopnost si člověk zachovává, jak v mateřském, tak i druhém nebo cizím jazyce po celý život. Kritické období je v současné době stále diskutovaným tématem a jeho existence nebyla zatím jednoznačně ani potvrzena, ani vyvrácena (Lojová 2005).

Schopnost učit se nebo osvojovat si cizí jazyk setrvává po celý život. Odborníci se však shodují, že existují zásadní rozdíly mezi tím, jak se učí děti mladšího školního věku, staršího školního věku a dospělí. Při výuce cizích jazyků je tedy potřeba zohlednit tyto specifické charakteristiky žáků. Odlišnost pramení z jejich vývojových zvláštností, zejména kognitivního vývoje.

Děti vnímají všemi smysly, proto je důležité zapojit nejen zrak a sluch, ale i další smyslové orgány. Žáci mladšího školního věku ještě nemají dostatečně vyvinutý metajazyk, proto není možné vysvětlovat abstraktní pravidla. Gramatika se dá nejlépe učit na příkladech. Mladší žáci mají také velkou schopnost imitace a dobrou mechanickou paměť. Dalším výrazným rozdílem dětí a dospělých je omezená doba, po kterou jsou schopni udržet pozornost. Obecně můžeme říci, že čím je dítě mladší, tím kratší dobu vydrží dávat pozor a rychleji se unaví. Důležité je poskytovat žákům různorodé podněty a často střídat aktivity, které naplní zájmy a potřeby dětí. Dalším faktorem při učení se cizích jazyků je motivace. U mladších dětí obecně převažuje vnější motivace. Učitel musí proto volit vhodné prostředky, aby žáky dokázal zaujmout. Mladší žáci jsou otevření a rádi se zapojují do aktivit, dávají najevo své pocity a nálady. Jsou však také velmi zranitelní, proto je potřeba dát jim pocit jistoty a bezpečí. Pro formování sebehodnocení dětí je důležitá pozitivní zpětná vazba (Lojová 2005).

1.6 Shrnutí

V této kapitole byly charakterizovány základní pojmy týkající se učení. Pozornost je věnována zejména metakognitivním dovednostem, které jsou velmi důležité pro efektivní učení. V kapitole byly dále vymezeny cíle vzdělávání a byly také zasazeny do kontextu kurikulárních dokumentů. Za nejobecnější cíle vzdělávání je považován rozvoj klíčových

kompetencí. Techniky a strategie učení patří primárně do oblasti kompetence k učení. Proto byla pozornost věnována především této kompetenci.

Druhá část kapitoly je zaměřena na výuku cizích jazyků. V oblasti procesů učení cizích jazyků bych chtěla upozornit na rozdíl mezi učením se a osvojováním si cizího jazyka. Moje práce je zaměřena primárně na žáky prvního stupně ZŠ. Proto považuji za důležité zmínit jejich specifické vlastnosti, kterými se odlišují od dospělých a při práci s nimi je nutné je zohledňovat. Dalšími zajímavými poznatky jsou různé názory na to, kdy je vhodná doba začít se učit cizí jazyk. Touto problematikou se také budu dále zabývat v empirické části práce.

2 Styly učení

Tato kapitola je zaměřena na styly učení, které úzce souvisí se strategiemi učení. Porozumění základním pojmům považuji za klíčové pro pochopení celé problematiky této práce. V kapitole jsou uvedeny klasifikace stylů učení a faktory, které je ovlivňují. Další podkapitola předkládá různé způsoby diagnostiky stylů učení. Závěr kapitoly se týká rolí stylů učení při výuce.

2.1 Vymezení pojmů

Přesné vymezení pojmů není v současné době jednoznačné. V odborné literatuře se vyskytují pojmy jako: učební styly, styly učení se, typy studentů, kognitivní styly, poznávací styly, individuální učební styly apod. Tyto pojmy jsou někde považovány za synonyma, jindy označují odlišné jevy. Mezi nejužívanější pojmy patří kognitivní styly a styly učení (Lojová, Vlčková 2011). Ráda bych proto na úvod definovala alespoň základní rozdíly mezi těmito pojmy.

J. Mareš (1998, s. 50) vymezuje **kognitivní styly** jako:

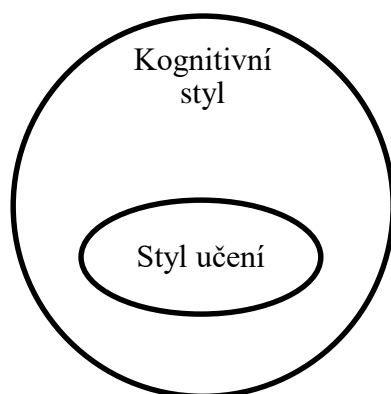
„Charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy a rozhodují se.“

Styly učení jsou v jeho publikaci definovány jako:

„Postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení“ (Mareš 1998, s. 75)

Jak z těchto dvou definic vyplývá, styly učení mohou mít užší charakter a vztahují se pouze na postupy při učení. Naopak kognitivní styly zohledňují celkový způsob vnímání a poznávání jedince.

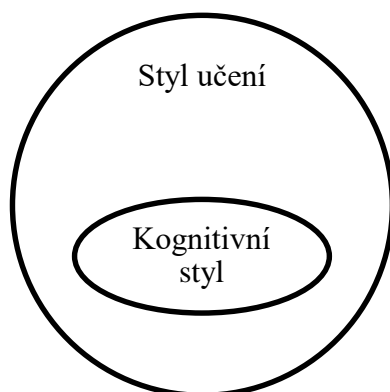
Podle některých autorů byly nejprve zkoumány kognitivní styly, z těch byly později vyděleny styly učení jako speciální odvětví. Proto tito autoři považují kognitivní styly za nadřazený pojem (J. Mareš 1998).



Obr. 2 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost kognitivních stylů)

(Mareš 1998, s. 54)

Na druhou stranu podává J. Mareš (1998) i jiné vysvětlení. Podle něj kognitivní styly zahrnují pouze kognitivní složky. Naopak styly učení se vztahují i na složky nekognitivní, hlavně složky afektivní a osobnostní. Kognitivní styl chápe jako speciální složku stylů učení a má podle něj užší charakter. K tomuto názoru se přiklání i autorky Lojová a Vlčková (2011).



Obr. 3 Vztah kognitivních stylů a stylů učení (nadřazenost stylů učení)

(Mareš 1998, s. 54)

Jak vidíme, chápání vztahů těchto pojmů je pojímáno u různých autorů odlišně. Škála se pohybuje od názoru, že pojmy **kognitivní styly** a **styly učení** nemají téměř nic společného až po názor, že se úplně shodují.

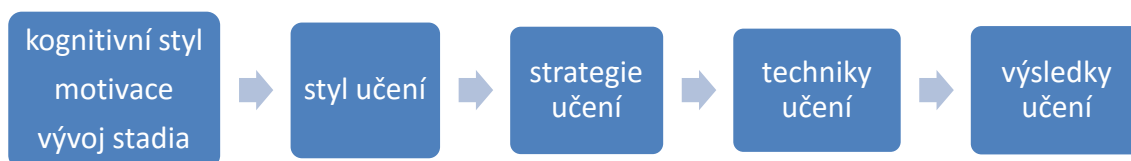
Všechny pojmy týkající se stylů učení jsou také úzce propojeny s různými psychologickými odvětvími. Zejména souvisí s psychologií osobnosti a pedagogickou psychologií. Jejich vysvětlením se zabývá např. J Mareš (1998). Ve své publikaci hledá teoretické základy související s učením a jeho individuálními zvláštnostmi. Nabízí rozsáhlý rozbor teorií a názorů různých autorů zabývajících se touto problematikou.

2.2 Vztahy mezi styly a strategiemi učení

Tématem strategií učení se zabývá druhá část mé práce, přesto bych zde ráda uvedla alespoň základní rozdíly mezi styly a strategiemi učení. Jak již bylo vysvětleno, učební styly jsou relativně stále predispozice, na základě kterých člověk přistupuje k učení a řešení problémů. Během života se mohou částečně měnit vlivem vnějších faktorů, jejich základ je však vrozený.

Naproti tomu strategie učení nebo učební strategie jsou naučení metody a postupy, jak člověk přistupuje k učebním úlohám. Podle Lojové a Vlčkové „*představují styly predispozice vytvořit si určité strategie*“ a „*určitý styl se navenek projevuje příslušnými strategiemi učení.*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 32). Styly učení jsou tedy chápány vzhledem k strategiím učení jako nadřazené.

Obr. 4 Schéma vztahů strategií a stylů učení (Lojová, Vlčková 2011, s. 123)



Ve výše uvedeném schématu se setkáváme ještě s pojmem **techniky** učení, které jsou někdy nazývány také taktikami. Někteří autoři chápou techniky učení jako dílčí postupy, které vycházejí ze strategií. Jiní odborníci naopak strategie a techniky nerozlišují a jako strategie označují obecně všechny postupy, které používáme k usnadnění získávání, zapamatování, zpracovávání a aplikaci různých informací (Lojová, Vlčková 2011).

2.3 Charakteristika stylů učení

Uvedené definice obsahují základní charakteristiky stylů učení, které budou vysvětleny v následující části. Autorky Lojová a Vlčková (2011) rozlišují následující kategorie:

1. Styly učení reflektují psychické vlastnosti člověka, které se projevují v jeho myšlení, chování a řešení problémů. Zahrnují složku: „*kognitivní, osobnostní, afektivní, fyziologickou a sociální*.“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 23)
2. Styly učení zdůrazňují osobitost jedince. Každý člověk reaguje na učební podněty jinak a jeho učební preference jsou specifické.
3. Styly učení mohou být podvědomé nebo vědomé. Posunem do vědomé sféry a používáním metakognitivních strategií je možné zvýšit efektivitu učení.
4. „*Učební styly lze považovat za relativně stálé charakteristiky člověka.*“ Jejich stálost záleží také na tom, do jaké míry jsou určeny biologicky a do jaké míry prostředím (Lojová, Vlčková 2011, s. 25).

5. Styly učení můžeme považovat za „*určité obecné predispozice (sklony, tendence, preference) přistupovat k učebním úlohám určitým způsobem než za jednoznačně stabilní charakteristiku.*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 25)
6. Učební styly jsou do určité míry vrozeny a do určité míry se vytváří a mění v průběhu života (Lojová, Vlčková 2011, s. 25).

2.4 Faktory ovlivňující styly učení

Zde bych se ráda vrátila k poslednímu bodu. Za důležitou charakteristiku stylů učení můžeme považovat ještě faktory, které je ovlivňují. Učební styly jsou ovlivněny vrozenými i získanými faktory. Podle Lojové a Vlčkové (2011, s. 26) jsou podmíněny „*biologickými, psychickými a sociálními činiteli*“, tzn. vlivy vrozených dispozic, vnitřních činitelů a vnějších podmínek.

Biologicky podmíněné učební styly jsou poměrně stabilní. Projevují se v každém učebním prostředí stejně a jsou nezávislé na okolních vlivech. Dalšími faktory, které ovlivňují styly učení, jsou **vnitřní činitelé**. Mezi ně patří např. věk, předcházející zkušenost, motivace nebo momentální psychické stavy (Lojová, Vlčková 2011).

Velký vliv mají na učební styly také **vnější faktory**. Pod vlivem těchto faktorů se mohou učební styly v různém prostředí projevovat odlišně. Zejména důležité jsou **pedagogické podmínky** jako: „*koncepce výuky, učivo, podmínky k učení nebo učitel a jeho vyučovací styl.*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 29)

Dalšími důležitými vnějšími činiteli jsou **sociální a kulturní faktory**. Mezi ně patří především výchova dítěte v rodině a celkový dlouhodobý vliv sociálního a kulturního prostředí (Lojová, Vlčková 2011).

2.5 Klasifikace stylů učení

Celkový učební styl člověka netvoří pouze jeden učební styl. Jedná se spíše o komplex učebních stylů, ve kterých se odráží individuální preference jedince. Učební styly klasifikují odborníci podle různých kritérií. Stěžejní jsou pro ně odlišná teoretická východiska.

Lojová a Vlčková (2011) nabízí ve své publikaci různé pohledy odborníků zabývajících se touto problematikou. Styly učení jsou rozlišovány např. podle kognitivního procesu, tedy: způsobu vnímání, způsobu zpracování informací nebo typu paměti. Jinými kritérii mohou být osobnostní nebo sociální charakteristiky. Některé klasifikace autorů jsou totožné nebo se částečně překrývají, jiní odborníci klasifikují styly učení odlišně. Oblast zkoumání a klasifikování stylů učení se stále vyvíjí a objevují se nové přístupy a hodnocení.

V oblasti učení se cizím jazykům se odborníci zaměřují pouze na některé styly učení. Nejvíce zkoumanou charakteristikou v této oblasti je podle autorek Lojové a Vlčkové (2011) závislost a nezávislost na poli.

2.5.1 Závislost a nezávislost na poli

Podle závislosti na poli a schopnosti vnímat informaci jako celek můžeme rozlišit globální a analytický styl učení. Toto dělení je spojeno se jménem amerického psychologa H. Witkina, který jako první popsal tyto styly učení. Závislost na poli souvisí také se způsobem řešení problémů a hraje důležitou roli i při vytváření sociálních vztahů (Lojová, Vlčková 2011).

1. **Globální styl** – žáci jsou závislí na celku vnímaného pole, zpracovávají materiál holisticky, nezaměřují se na detaily. Upřednostňují učení se v kontextu a přirozených situacích. Mají větší potřebu spolupracovat a lépe se učí v kolektivu. Upřednostňují různé komunikační aktivity.
2. **Analytický styl** – žáci jsou méně závislí na vnímaném poli, dokáží bez problémů rozlišit detaily a odpoutat se od vlivu okolí. Upřednostňují individuální práci a opírají se o vnitřní motivaci. Při výuce cizího jazyku dosahují dobrých výsledků hlavně v gramatických testech.

2.5.2 Styly učení podle percepční preference

Dalším způsobem dělení stylů učení je dělení podle převažujícího smyslu. Většina lidí dokáže přijímat podněty všemi smysly, ale některé z nich preferuje. Člověk si pak při učení podvědomě vybírá podněty, které nejvíce vyhovují jeho percepční preferenci. Při výuce je proto důležité dávat žákům dostatek různých smyslových podnětů (Lojová, Vlčková, 2011).

Rozlišujeme tři základní styly učení, respektive typy žáků (Lojová, Vlčková, 2011):

1. **Vizuální typ** – dominujícím smyslem je zrak, opírá se při učení o zrakové představy. Lépe si pamatuje psané instrukce, rád využívá učebnice, obrázky nebo různé nákresy.
2. **Auditivní typ** – dominujícím smyslem je sluch, nejlépe se učí posloucháním. Tomuto typu žáků pomáhá, když se může učit nahlas nebo diskutovat se spolužáky.
3. **Kinestetický typ** – dominujícím smyslem je hmat, opírá se o pohybové představy. Při učení potřebuje spojovat zrakově nebo sluchově vnímaný podnět s vlastním pohybem. Někteří autoři vydělují ještě zvlášť **taktilní typy**, které jsou spojovány spíše s manipulací než s pohybem.

Poslední kategorií mohou být smíšené typy, které se snadno adaptují na různé podněty a jsou tím pádem nejvíce flexibilní (Lojová, Vlčková, 2011).

2.5.3 Styly učení a motivace

J. Mareš (1998) rozlišuje styly učení dle závislosti na záměru a motivaci žáka na:

1. **Styl povrchový** – snahou žáka je zvládnout daný předmět a vyhnout se neúspěchu, žáka daný předmět nebaví. Žák se soustředí na izolovaná fakta a nerozumí souvislostem.
2. **Styl hloubkový** – žáka učení baví, chápe souvislosti mezi fakty a učivu skutečně rozumí. Vidí důležitost učiva pro budoucí profesi.

3. **Styl strategický** – motivací žáka je snaha získat co nejlepší známky, žák chce uspět jakýmkoliv způsobem. Způsob učení žáka je závislý na požadavcích učitele.

2.5.4 Dominance mozkových hemisfér

Dalším způsobem klasifikace je rozlišování dle dominance mozkových hemisfér. Každá mozková hemisféra zpracovává informace jiným způsobem. Při učení používáme obě hemisféry, ale u většiny lidí jedna z nich dominuje. Lojová a Vlčková (2011) uvádějí toto dělení:

1. **Dominantní levá mozková hemisféra** – žáci s dominantní levou hemisférou zpracovávají informace spíše logicky. Při učení preferují úkoly, které mají jasná pravidla. Mají rádi např. cvičení zaměřená na gramatiku.
2. **Dominantní pravá mozková hemisféra** – žáci s dominantní pravou hemisférou zpracovávají informace více celostně a intuitivně. Při učení upřednostňují úlohy založené na intuici. Rádi se učí pomocí her, písniček nebo příběhů.

2.5.5 Styly učení a mnohočetné inteligence

Styly učení můžeme spojovat také s teorií mnohočetných inteligencí, která byla vyvinuta H. Gardnerem. H. Gardner rozlišuje sedm různých inteligencí. Pokud má člověk možnost učit se prostřednictvím své dominující inteligence, je jeho učení efektivnější. H. Gardner také říká, že při vhodných podmínkách je možné jednotlivé inteligence rozvíjet. Podle dominující složky ve struktuře osobnosti můžeme rozlišovat i různé styly učení. Přestože je schopnost ovládat cizí jazyk považována hlavně za verbální dovednost, důležitou roli hrají i ostatní složky inteligence. Na základě rozvinutí dané inteligence se jednotliví žáci při učení cizích jazyků projevují odlišně, dávají přednost jiným aktivitám a mohou dosahovat různých výsledků (Lojová, Vlčková 2011).

1. **Verbálně – lingvistická inteligence** – žáci jsou úspěšní ve čtení, psaní a verbálním projevu, rádi poslouchají a vypráví příběhy, dobře se učí prostřednictvím memorování, hrají si slovy.

2. **Matematicko – logická intelligence** – žáci preferují gramatická cvičení a lingvistická pravidla, rádi řeší problémové úlohy, řazení obrázků nebo událostí podle logických souvislostí, dobře zdůvodňují, dokazují a argumentují.
3. **Vizuálně – prostorová intelligence** – žáci při výuce rádi využívají vizuální pomůcky, filmy, obrázky, plakáty. Vytváří si vlastní obrazové materiály a preferují aktivity, při kterých mohou využívat svoji představivost.
4. **Kinestetická intelligence** – žáci preferují různé pohybové aktivity, manipulaci s předměty a dramatizaci. Informace nejlépe chápou pomocí vlastní zkušenosti.
5. **Hudební intelligence** – žáci se učí prostřednictvím sluchových podnětů, efektivní je využívání cizojazyčných nahrávek, písní a rýmováček. Úspěšní jsou především při osvojování foneticko – fonologických charakteristik jazyka.
6. **Interpersonální intelligence** – žákům vyhovuje práce ve dvojici nebo skupině. Rádi diskutují o zážitcích, zkušenostech a problémech. Pro jejich učení je důležitá atmosféra ve třídě.
7. **Intrapersonální intelligence** – žáci mají rozvinuté autoregulační schopnosti a efektivně využívají metakognitivní strategie. Preferují práci zaměřenou na vnitřní prožívání a zážitky. Rádi prezentují vlastní názory a postoje.

(Lojová, Vlčková 2011)

2.6 Diagnostika stylů učení

Diagnostika učebních stylů jednotlivých žáků je základním předpokladem pro využití stylů učení v praxi. Nabyté poznatky můžeme poté využívat ke zvýšení efektivnosti učení se.

K získávání výsledků jsou využívány nejrůznější metody, některé z nich mohou zařazovat učitelé ve své každodenní praxi. Obecně můžeme říci, že styly učení jsou spíše skrytá charakteristika, kterou můžeme postřehnout pomocí různých ukazatelů v chování žáků. Diagnostické metody můžeme rozdělit do dvou základních kategorií - na metody **přímé** a **nepřímé** (Lojová, Vlčková 2011).

1. Přímé metody

Mezi přímé metody patří **pozorování**. Učitel může pozorovat při vyučování, jak se žák chová v různých učebních situacích, jaké jsou jeho postupy při řešení úloh a jaké jsou dílčí i konečné výsledky. Tato metoda je vhodná na určování učebních stylů, které se projevují přímo - např. percepční preference (Lojová, Vlčková 2011).

2. Nepřímé metody

Z nepřímých metod jsou nejvíce používány **rozhovory** (interview) a **dotazníky**. Rozhovorem můžeme zjistit, jaký způsob výuky žáci preferují, co jim pomáhá zapamatovat si novou slovní zásobu, jaké aktivity je baví a motivují k dalšímu učení nebo naopak v jakých situacích mají problémy. Dotazníky většinou zahrnují komplexní škálu učebních stylů daného žáka. V některých dotaznících odpovídají respondenti na otázky týkající se vlastního procesu učení. Jiné dotazníky jsou postavené na řešení určitých úkolů. Preferovaný styl učení je poté posuzován podle zvolených postupů a výsledků. Nejčastěji se používají dotazníky zkoumající kognitivní nebo afektivní charakteristiky (Lojová, Vlčková 2011).

Vždy je potřeba přihlížet k tomu, že výsledky měření mohou být pouze orientační a měli bychom se proto vyhnout předčasným závěrům. Pro spolehlivé měření je vhodné kombinovat různé metody (Lojová Vlčková, 2011).

2.7 Role stylů učení při výuce

Odborníci se shodují, že pokud má člověk možnost učit se učebním stylem, který mu vyhovuje, učení je efektivnější a člověk dosahuje lepších výsledků. Úkolem učitele je vytvářet při výuce takové podmínky, aby žáci mohli uplatňovat styly učení, které jim vyhovují a na jejich základě rozvíjet také vhodné strategie. Dlouhodobé nerespektování učebních stylů může vést u žáků k demotivaci, pocitům nejistoty a snížení sebevědomí. Používání postupů, které nepřinášejí výsledek, může skončit ztrátou zájmu o cizí jazyk (Lojová, Vlčková 2011).

V běžné praxi je obtížné přizpůsobovat výuku individuálně každému žákovi. Učitelé by však měli žákům nabízet různé podněty, aby měl každý možnost zvolit si způsob, který mu

vyhovuje. Při prezentaci nového učiva i při procvičování je vhodné střídát metody výuky. Různorodé aktivity mohou žákům také pomoci rozvíjet i méně dominantní učební styly. Se styly učení je možné pracovat i při skupinové práci či práci ve dvojicích, kdy učitel tyto skupiny cíleně vybírá tak, aby si žáci navzájem pomáhali (Lojová, Vlčková 2011).

Dalším důležitým úkolem pro učitele je, aby si byl sám vědom svého učebního stylu. Výzkumy ukazují, že učební preference učitelů se promítají do jejich vyučovacích stylů. Učitel ve výuce obvykle vědomě nebo podvědomě upřednostňuje ty postupy, které vyhovují jemu samotnému. Žáci, jejichž učební styly jsou podobné jako učební styly učitele, mohou při výuce dosahovat lepších výsledků. Naopak pokud se učební styly výrazně liší, může dojít ke konfliktu. Cohen a Weaver (2005) uvádějí několik příkladů, při kterých tento konflikt hrozí. Např. pokud je učitel analytický, reflektivní a auditivní typ, zatímco žák je spíše globální, impulsivní a vizuální typ.

Základem je vést žáky k poznávání vlastních učebních stylů, aby se mohli zaměřit na své silné stránky, které jim pomohou učit se úspěšně. Naopak slabé stránky by měly být omezeny. Úlohou učitele by mělo být žáky motivovat a pomoci jim odhalit, jaký způsob učení jim vyhovuje. Tím můžeme rozvíjet jejich samostatnost a základ pro celoživotní vzdělávání (Lojová, Vlčková 2011).

2.8 Shrnutí

V této kapitole jsou popsány styly učení, které úzce souvisí se strategiemi učení. Za důležité považují zejména pochopení vztahu mezi styly a strategiemi učení. Styly učení jsou chápány jako nadřazené strategiím. To znamená, že na základě svého stylu učení volíme vhodné strategie pro dosažení cíle.

Kapitola dále předkládá různé způsoby klasifikace stylů učení a roli stylů učení při výuce. Odborníci se shodují, že pokud má člověk možnost učit se podle svého stylu, učení se stává efektivnějším.

3 Strategie učení

Učit se učit je považováno za jeden z klíčových cílů vzdělávání. Pro dosažení tohoto cíle jsou strategie učení velmi důležité. Jejich efektivní využívání vede k větší samostatnosti a smysluplnějšímu učení. V RVP ZV (2013) jsou strategie učení obsaženy v rámci klíčových kompetencí, konkrétně v rámci kompetence k učení.

Strategie obecně jsou důležité také při učení se cizím jazykům. Vedou k aktivnímu zapojení žáků, které je nezbytné pro rozvoj komunikační kompetence. Komunikační kompetence je považována za cíl výuky cizích jazyků. Přestože jsou strategie učení používány především žáky, učitelé hrají klíčovou roli při zprostředkování těchto strategií (Oxford 1990).

V následující kapitole budou vymezeny nejdůležitější pojmy týkající se strategií učení a budou specifikovány strategie učení se v oblasti cizího jazyka. Dále budou uvedeny charakteristiky strategií a faktory, které je ovlivňují. V závěru kapitoly nalezneme různé způsoby klasifikace strategií, diagnostické metody pro jejich zjištění a návrhy, jak je možné s nimi pracovat v praxi.

3.1 Vymezení pojmů a charakteristika strategií učení se

Podle Lojové a Vlčkové lze učební strategie charakterizovat jako: „*naučené a vytvořené projevy chování, konkrétní postupy a metody, jak člověk přistupuje k učební úloze.*“

(Lojová, Vlčková 2011, s. 32)

V českém prostředí používá většina autorů termíny strategie učení i učební strategie souběžně. Pro oblast didaktiky cizího jazyka bývá používán výraz strategie učení se cizímu jazyku (*foreign language learning strategies*). V zahraničí bývá někdy používán také pojem **žákovské strategie** (*learner strategies*), který obsahuje jak strategie učení se cizímu jazyku, tak strategie používání cizího jazyka. V běžné praxi je však obtížné tyto procesy oddělit (Lojová Vlčková 2011).

Strategie učení pomáhají řídit proces vlastního učení a postupně vedou k **autoregulaci**. Autoregulace souvisí s aktivním přístupem jedince a je důležitá při procesu celoživotního učení (Vlčková 2007). Jako další charakteristiku uvádí Vlčková (2007), že strategie učení jsou **problémově orientované a flexibilní**. Pomáhají při řešení problémů a úkolů. Žák si

přizpůsobuje jejich výběr, kombinaci nebo posloupnost podle situace. Strategie podporují učení **přímo i nepřímo**. Týkají se nejen kognitivní a metakognitivní oblasti, ale jsou ovlivněny i dalšími stránkami učení jako např. afektivní stránkou. Strategie mohou být vědomé. Po určité době se však mohou zautomatizovat a být používány nevědomě. Strategie jsou na rozdíl od stylů učení, které je možné měnit obtížně, snadněji naučitelné a zprostředkovatelné. Prostřednictvím výuky je možné žáky vést k uvědomování si vlastního učení a k používání efektivních strategií (Vlčková 2007).

3.2 Strategie učení se cizímu jazyku

K. Vlčková (2007, s. 9) chápe strategie učení se cizímu jazyku (CJ) jako „*soubory postupů používaných žáky k usnadnění, získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací v procesu učení (se) cizímu jazyku.*“

Jak již bylo zmíněno, za hlavní cíl jazykové výuky je považována **komunikační kompetence**. Používání vhodných strategií CJ výrazně přispívá k rozvoji tohoto cíle. Podle současné lingvodidaktiky je důležité ve výuce rozvíjet všechny čtyři **jazykové dovednosti** (čtení, psaní, poslech, mluvení). Strategie učení CJ pomáhají rozvíjet tyto dovednosti (Vlčková 2007).

Někteří autoři v problematice strategií učení rozlišují, zda se jedná o **druhý jazyk** nebo o **cizí jazyk**. Pojmem **druhý jazyk** (second language) rozumíme jazyk, který se člověk učí v prostředí, kde je tento jazyk běžně používán. Např. v zemích kde je více úředních jazyků, potřebují lidé druhý jazyk ke každodenní komunikaci. O druhém jazyku mluvíme také u imigrantů. **Cizí jazyk** (foreign language) lidé nepotřebují běžně ke komunikaci v prostředí, ve kterém žijí, ale učí se ho z jiných důvodů (Oxford 1990).

Většina strategií se dá aplikovat podobně při učení se druhého i cizího jazyka, proto v této práci strategie u těchto dvou pojmů neodlišuji.

3.3 Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku

Výběr a používání strategií ovlivňuje celá řada faktorů. Některé z nich jsou závislé na osobnostní charakteristice jedince, jiné jsou podmíněny prostředím. Mezi důležité faktory

patří: **věk, pohlaví, osobnost a motivace jedince, úroveň jazyka, učební styl, účel výuky cizího jazyka a národnost nebo etnikum** (Oxford 1990).

Obecně můžeme říci, že významnou roli hraje **úroveň jazyka** a délka doby učení se jazyku. Tyto faktory bývají často podmíněny **věkem**. Žáci, kteří jsou v jazyce pokročilejší, používají lepší strategie. Výzkumy však ukazují, že i žáci stejné jazykové úrovně, ale jiného věku používají odlišné strategie. Tyto rozdíly jsou dány „*odlišnou kognitivní kapacitou a zkušenostmi jedince.*“ (Lojová, Vlčková 2011, s. 136).

Dalším často zkoumaným faktorem je **pohlaví** jedince. Ukázalo se, že ženy používají jiné strategie než muži a spektrum jejich strategií je širší. Také osobnostní charakteristiky, nadání na jazyky a styl učení hrají důležitou roli při používání strategií. Podle R. L. Oxford je důležitým faktorem také **motivace**, která souvisí s účelem učení se jazyku. Např. lidé, kteří potřebují cizí jazyk k mezilidské komunikaci, používají jiné strategie než lidé, kteří se učí cizí jazyk primárně proto, aby dosáhli dobrých výsledků ve škole. Motivovanější jedinci obecně používají širší škálu strategií (Oxford 1990).

Lojová a Vlčková (2011) ještě dodávají, že na strategie používané při učení se cizímu jazyku mají vliv i strategie používané při osvojování si mateřského jazyka. Dalším faktorem je **prostředí**, ve kterém žáci strategie uplatňují. Výzkumy ukazují, že v prostředí mimo školu jsou významné strategie spolupráce. Ve škole naopak převažují formální strategie. Z hlediska prostředí byly také zjištěny rozdíly v používaných strategiích při učení se cizímu a druhému jazyku. Žáci, kteří se učí druhý jazyk, mají více příležitostí pro komunikaci v daném jazyce. Používají proto více sociálních strategií než žáci učící se cizí jazyk. Určitý vliv na strategie může mít podle odborníků také typ jazyka (Lojová, Vlčková 2011).

Důležitou roli v oblasti strategií hraje i **učitel** a to zejména svými očekáváními, která se promítají do používaných metod a kritérií hodnocení. Učitel svými postupy ovlivňuje strategie, které žáci využívají. Správným přístupem a vedením má možnost pomoci žákům učit se efektivněji a stát se nezávislým (Oxford 1990). Podle Vlčkové (2007) také některé výzkumy potvrzují vliv učitele na používání strategií žáků v CJ.

Vliv na používané strategie může mít také **učebnice** svými typy úloh a **sociální klima třídy**. Podle Lojové a Vlčkové (2011) se nepříznivé prostředí nejvíce projevuje na dovednosti mluvení. Žáci mohou mít z mluvení obavy nebo se mohou stydět zapojit některé strategie.

3.4 Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku

V odborné literatuře nacházíme velké množství různých strategií a technik učení. Jejich třídění závisí na oboru např. (psychologie, pedagogika, didaktika cizích jazyků...) a tématu např. (styly učení, autoregulace, čtenářská gramotnost...). Je třeba zdůraznit, že mezi odborníky nepanuje shoda z hlediska třídění strategií. V lingvodidaktice se nejčastěji setkáváme se třemi typy rozdělení. Těmi jsou **klasifikace na základě cíle, řečových dovedností a funkce**. Dalším často používaným dělením je klasifikace **podle R. L. Oxford** (Lojová, Vlčková 2011).

3.4.1 Klasifikace na základě cíle

Na základě cíle rozlišují Cohen a Weaver (2005) **strategie učení se jazyku** a **strategie používání jazyka**. Strategie učení se jazyku jsou vymezeny jako vědomé postupy, které jedinec používá k tomu, aby se naučil jazyk. Strategie používání jazyka jsou chápány jako procesy, které vybíráme k použití již naučeného.

1. Strategie učení se jazyku zahrnují:

- Identifikaci učiva potřebného se naučit
- Rozlišování jednoho učiva od druhého
- Seskupování učiva pro jednodušší učení
- Procvičování učiva během aktivit ve škole a doma
- Používání technik usnadňujících zapamatování

2. Strategie používání jazyka ¹

- **Strategie vybavování** (retrieval strategies) - vědomé procesy, které slouží k vybavování si informací z paměti, například prostřednictvím mnemotechnických pomůcek nebo vizualizace.
- **Strategie opakování a procvičování** (rehearsal strategies) – opakování a procvičování jazyka před jeho použitím, např. nácvik správné výslovnosti.
- **Komunikační strategie** (communication strategies) – procesy, které umožňují předat zprávu tak, aby byla smysluplná, i když jedinec nezná

¹ Překlad terminologie Lojová, Vlčková (2011)

veškerá slovíčka. Žáci si pomáhají např. opisem slova nebo jeho významu, mimikou, gesty nebo přepínáním do mateřského jazyka. Cílem této strategie je udržet konverzaci a obsahuje i další strategie jako je požádání o pomoc.

- **Substituční strategie** (cover strategies) – strategie, které umožňují žákům, aby působili na okolí tak, že jazyku rozumí. Obsahují strategie jako zjednodušování sdělení, opis sdělení, nebo předstírání porozumění.

(Cohen, Weaver 2005)

3.4.2 Klasifikace na základě řečových dovedností

Mnozí autoři klasifikují strategie na základě řečových dovedností podle toho, kterou řečovou dovednost rozvíjí. Cohen a Weaver (2005) rozlišují strategie u receptivních dovedností (poslech, čtení) a produktivních dovedností (mluvení, psaní). K těmto čtyřem dovednostem, bývají řazeny ještě strategie učení slovní zásoby a strategie překladu, které jdou napříč řečovými dovednostmi. R. L. Oxford (1990) používá dělení na přímé a nepřímé strategie učení. Ve své publikaci však dále také pracuje se čtyřmi základními řečovými dovednostmi, přičemž popisuje, jak je možné přímé a nepřímé strategie v těchto dovednostech aplikovat.

Někteří odborníci vydělují místo strategií překladu, strategie gramatiky (grammar strategies), které by měly pomoci žákům při učení se gramatiky (Cohen, Macaro 2007).

Dělení strategií podle Cohena a Weavera (2005):

1. **Strategie poslechu** (listening strategies) – „*zahrnují strategie sloužící k seznámení se se zvukovou podobou jazyka, procvičování poslechu, strategie zaměřené na porozumění slyšenému a kompenzaci v případě nepochopení.*“
2. **Strategie čtení** (reading strategies) – „*zahrnují strategie ke zlepšení čtení, jako je zběžné čtení s cílem nalézt hlavní myšlenky nebo strategické shrnutí čteného materiálu.*“
3. **Strategie psaní** (writing strategies) – „*zahrnují procvičování pravopisu, plánování, co psát, používání externích zdrojů, např. slovníků nebo textů k tématu, různé postupy při psaní, strategie přepisování a zdokonalování písemných prací.*“
4. **Strategie mluvení** (speaking strategies) – „*zahrnují strategie procvičování mluvení, zapojování se do konverzace a její udržování, když jedinec nezná potřebné slovo nebo*

výrazy. Zahrnují také metakognitivní strategie, jako je příprava na očekávané situace“

5. **Strategie slovní zásoby** – „se týkají osvojování, opakování a vybavování si (především nové) slovní zásoby.“
6. **Strategie překladu** – „zahrnují překládání do mateřského jazyka s cílem pochopit nebo si zapamatovat informace a také co nejčastějšího využívání cílového jazyka, tj. myšlení v cizím jazyce a nepřekládání doslova.“

(Vlčková, Přikrylová 2011, s. 8)

3.4.3 Klasifikace na základě funkce

Podle funkce v procesu zpracování informací můžeme strategie rozdělit do čtyř skupin: **kognitivní, metakognitivní, sociální a afektivní** (Cohen, Weaver 2005):

1. **Kognitivní strategie** – zahrnují mentální procesy, které jedinec potřebuje při učení se jazyku a při jeho používání. Např. seskupování, identifikace, ukládání a vybavování informací, opakování a porozumění slovům a frázím. Dále sem patří také schopnost shrnout informace a vyřešit problém.
2. **Metakognitivní strategie** – umožňují jedinci kontrolovat, plánovat a vyhodnocovat vlastní procesy učení.
3. **Afektivní strategie** – pomáhají člověku řídit emoce, motivaci a postoje vůči učení. Výzkumy ukazují, že motivace je důležitým faktorem úspěšného učení.
4. **Sociální strategie** – zahrnují interakci s jinými žáky nebo rodilým mluvčími. Např. kladení otázek a vysvětlení, argumentace a spolupráce s ostatními při plnění úkolu.

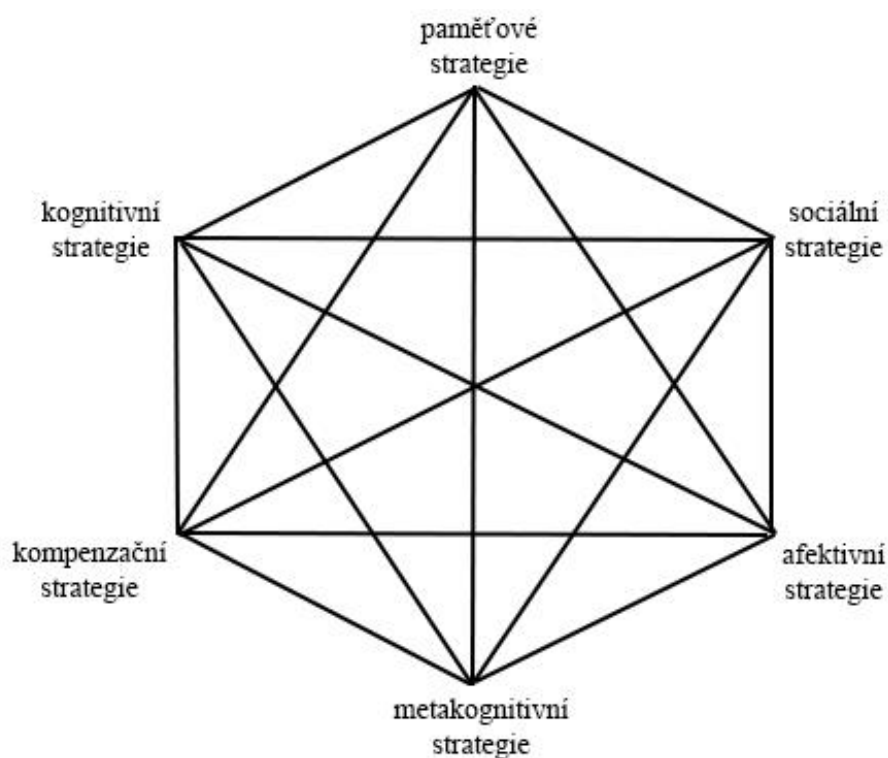
3.4.4 Klasifikace podle R. L. Oxford²

Často používanou klasifikací strategií je klasifikace podle R. L. Oxford (1990). Výhodou této klasifikace je, že zahrnuje komplexní dělení, ale zároveň je přehledná. Proto ji mohou využívat nejen odborníci, ale i učitelé CJ. Také je možné ji propojit s řečovými dovednostmi se: čtením, psáním, poslechem a mluvením (Vlčková 2007).

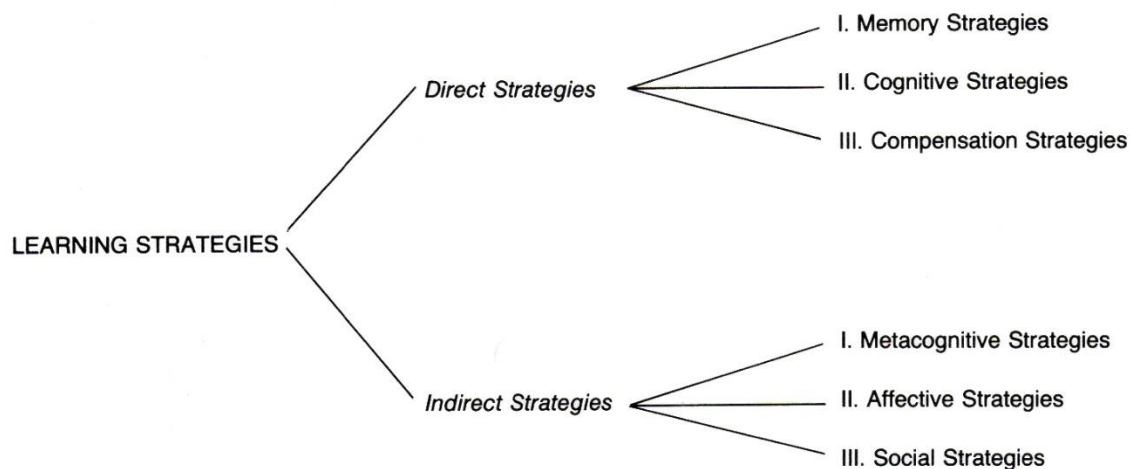
² V práci je použit český překlad terminologie podle K. Vlčkové (2007)

Oxford (1990) dělí strategie na dvě hlavní skupiny (**přímé** a **nepřímé**), každou z nich pak dále na tři podskupiny. Přímé zahrnují **paměťové**, **kognitivní** a **kompensační strategie**. Nepřímé rozlišuje na **metakognitivní**, **afektivní** a **sociální**. Přímé a nepřímé strategie jsou na sebe úzce vázány a některé z nich se mohou částečně překrývat.

Obr. 5 Schéma vztahů mezi skupinami strategií (Vlčková 2007, s. 46, přejato od Oxford, 1990, s. 15)



Obr. 6 Language Learning Strategies (Oxford 1990, s. 16)



Přímé strategie (Direct Strategies)

Přímé strategie ovlivňují učení cílového jazyka přímo. Vlčková (2007, s. 46) uvádí, že *„přímé strategie působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech.“* Můžeme je dále rozdělit na tři podskupiny (Oxford 1990) :

1. Paměťové strategie (Memory Strategies)

Paměťové strategie mají svou dlouhou historii. Před rozšířením gramotnosti si lidé potřebovali veškeré důležité informace uložit do paměti. Jsou známe například z prostředí antických řečníků, kteří byli schopni si zapamatovat dlouhé projevy. Paměťové strategie umožňují lidem uložit si informace a vybavit si je, když je to třeba. Při učení cizího jazyka je potřebné zapamatovat si velké množství informací (především slovíček), proto jsou paměťové strategie důležité. (Oxford 1990)

Podle Vlčkové (2007, s. 48) *„paměťové strategie často zahrnují spojování různých typů informací, např. vytváření vizuálních představ ke slovům či frázím. Paměťová kapacita pro vizuální informace je větší než pro verbální a větší množství informací je do dlouhodobé paměti nejúčinněji transferováno právě přes vizuální představy. Zároveň jsou vizuální představy jedním z nejúčinnějších prostředků pomáhajících vybavení verbálních informací. Navíc velká část žáků*

preferuje vizuálně založené učení. Samozřejmě nelze při nácviku vhodných paměťových strategií opomíjet ani žáky se sluchovou, kinestetickou či taktilní preferencí v učebním stylu“

Paměťové strategie můžeme rozdělit do několika skupin (Oxford 1990):

a. Tvoření mentálních spojů

- Seskupování, shlukování
- Asociování, propojování
- Umístění nového slovíčka do kontextu

b. Používání vizuálních a auditivních představ

- Používání vizuálních představ
- Sémantické mapy
- Používání zástupných asociačních klíčových slov
- Fonetické reprezentace

c. Správné opakování

- Strukturované opakování

d. Využívání činnosti

- Používání vjemů a fyzického ztvárnění
- Mechanické techniky

2. Kognitivní strategie (Cognitive Strategies)

Kognitivní strategie jsou stěžejní pro učení nové jazyka. Některé výzkumy ukazují, že jsou nejpoužívanější ze všech skupin strategií, podle jiných výzkumů jsou nejefektivnější. Vlčková (2007, s. 53) dále uvádí, že „*mezi nejdůležitější strategie při učení CJ patří z kognitivních strategií strategie procvičování. Mnoho učících si však jejich význam dostatečně neuvědomuje. Procvičování bývá nedostatek nejen v mimoškolním prostředí, ale i ve škole.*“

Oxford (1990) uvádí tyto konkrétní kognitivní strategie:

a. Procvičování

- Opakování, napodobování
- Formální procvičování fonetického a grafického systému

- Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů
- Kombinování jazykových struktur
- Procvičování v přirozeném kontextu

b. Přijímání a produkce sdělení

- Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)
- Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení

c. Analyzování a logické usuzování

- Dedukce
- Analyzování výrazů
- Kontrastní mezijazykové analyzování
- Překládání
- Mezijazykový transfer

d. Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení

- Děláním si poznámek
- Shrnutí
- Zdůrazňování

3. Kompenzační strategie (Compensation Strategies)

Kompenzační strategie umožňují žákům používat jazyk jak pro porozumění, tak pro produkci, i když jsou jejich znalosti omezené. Dokáží kompenzovat znalosti gramatiky i slovní zásoby. Podle Vlčkové (2007, s. 62) „*pomáhají žákovi překonávat omezení především znalostního charakteru ve všech čtyřech oblastech jazykových dovedností, na všech úrovních CJ kompetence od začátečníků po pokročilé i rodilé mluvčí, kteří také občas neznají nějaký výraz či se jim ho z nějakého důvodu nepodaří zcela zaslechnout...*“

Podle Oxford (1990) mezi tyto strategie patří:

a. Inteligentní odhadování

- Používání lingvistických vodítek
- Používání nelingvistických vodítek

b. Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

- Přechod do mateřského jazyka

- Obdržení pomoci
- Používání mimiky či gestikulace
- Vyhybání se komunikaci zcela či částečně
- Výběr tématu
- Přizpůsobení si CJ sdělení či přiblížení se mu
- Vytváření neologismů
- Používání slovního opisu nebo synonym

Nepřímé strategie (Indirect Strategies)

Nepřímé strategie podporují a ovlivňují učení cizího jazyka nepřímo. Jsou užitečné ve všech učicích situacích a jsou vázány na přímé strategie. Můžeme je aplikovat na všechny čtyři řečové dovednosti. Patří mezi ně **metakognitivní**, **afektivní** a **sociální** strategie (Oxford 1990).

1. Metakognitivní strategie (Metacognitive Strategies)

Metakognitivní strategie umožňují žákům kontrolovat jejich vlastní poznání. To znamená řídit učicí proces pomocí zaměření učení, přípravy a plánování a evaluace učení. Metakognitivní strategie jsou klíčové pro úspěšné učení jazyka. Některé výzkumy ukazují, že nejčastěji používané metakognitivní strategie jsou plánování učení, nejméně používané potom sebezpozorování a autoevaluace. (Oxford 1990).

a. Zaměření učení

- Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým
- Zaměření pozornosti
- Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech

b. Přípravy a plánování učení

- Poznávání, jak učení jazyku probíhá
- Příprava a organizování učení
- Stanovení cílů a dílčích úkolů
- Identifikace účelu jazykových úkolů
- Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly

- Vyhledávání příležitostí k procvičování

c. **Evaluace**

- Sebepozorování
- Autoevaluace

2. **Afektivní strategie** (Affective Strategies)

Afektivní strategie souvisejí s emocemi, přístupy, motivací a hodnotami. Na učení CJ mají značný vliv. Podle výzkumů mohou negativní pocity zpomalit učení. Pozitivní emoce a přístup mohou naopak učení efektivnější a zábavnější. Na atmosféru ve třídě má obrovský vliv učitel a může ji různými způsoby regulovat. R. Oxford (1990) vymezuje tyto afektivní strategie:

a. **Snižování úzkosti**

- Používání progresivní relaxace, hloubkového dýchání, meditace
- Využití hudby
- Využití smíchu

b. **Sebepovzbuzování**

- Tvorba pozitivních výroků
- Rozumné přijetí rizika
- Sebeodměňování

c. **Práce s emocemi**

- Naslouchání svému tělu
- Používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci
- Psaní si deníku o učení se cizímu jazyku
- Prodiskutování pocitů týkajících se jazyka a jeho učení

3. **Sociální strategie** (Social Strategies)

Sociální strategie se týkají společenských vztahů, chování a komunikace mezi lidmi. Podle Vlčkové (2007, s. 75) jsou sociální strategie při učení CJ velmi důležité, „*neboť jazyk je svou podstatou určitou formou sociálního chování. Jazyk rovná se komunikace, ta se děje mezi lidmi...*“ Jednou z nejzákladnějších sociálních interakcí je dotazování. Další důležitou strategií je kooperativní

strategie při učení, osvojování a používání jazyka. R. Oxford (1990) rozlišuje tyto sociální strategie:

a. Dotazování

- Požádání o vysvětlení nebo verifikaci
- Požádání o opravování

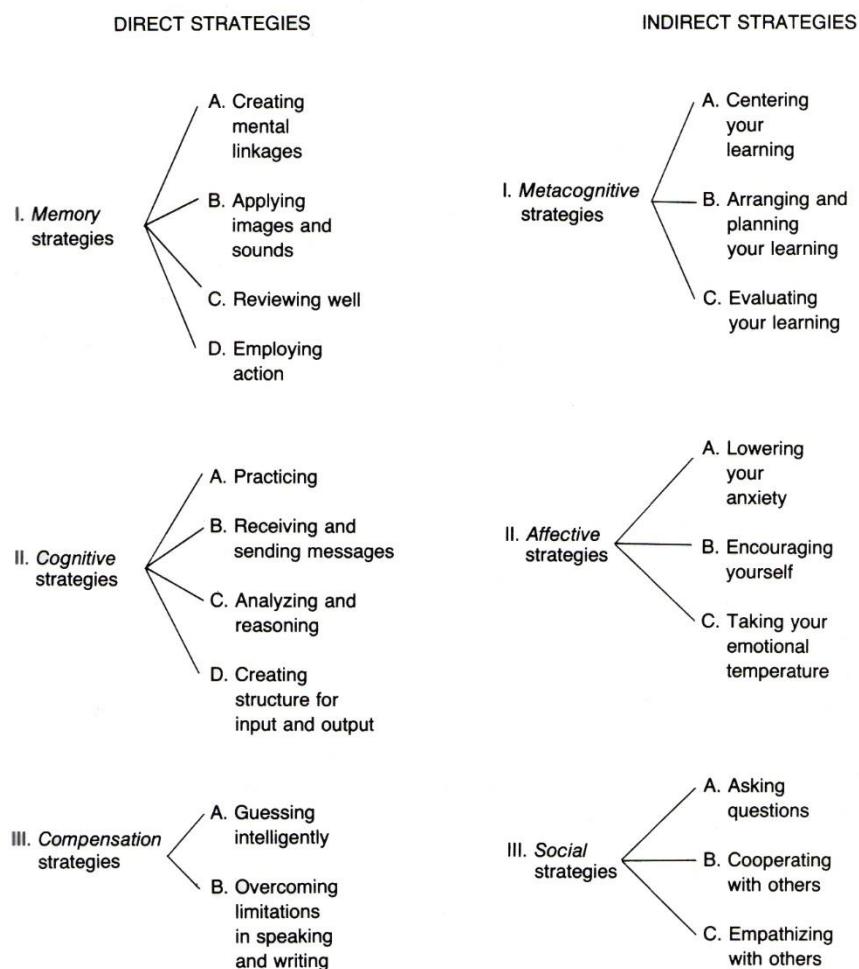
b. Spolupráce

- Spolupráce s vrstevníky
- Spolupráce se zdatnými mluvčími CJ

c. Empatie

- Rozvíjení kulturního porozumění
- Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

Obr. 7 Klasifikace strategií podle R. Oxford (1990, s. 17)



3.5 Diagnostika strategií učení

Aby mohly být strategie učení zefektivněny, je důležité je nejprve diagnostikovat. Stejně jako styly učení můžeme strategie určovat pomocí různých metod. Každá z těchto metod a technik má své klady a zápory. Odborníci uvádí, že použití určité metodologie ovlivňuje počet a typ zjištěných strategií. Jednotlivé metody také můžou být jinak úspěšné v závislosti na zjevnosti zkoumaných strategií (Vlčková 2007). Diagnostické metody můžeme obecně rozdělit na **přímé** a **nepřímé** (tamtéž):

1) Přímé metody

Mezi přímé metody zjišťování strategií učení patří **pozorování**. Je používáno nejčastěji při diagnostice strategií učitelem během výuky. Pozorování může být někdy považováno za nespolehlivé z důvodu povahy strategií. Některé strategie jsou totiž jen těžko pozorovatelné navenek a to, co vidíme, se může výrazně lišit s tím, jaké strategie jsou opravdu používány. K. Vlčková (2007) uvádí, že mezi pozorovatelné strategie patří např. spolupráce se spolužáky, práce se slovníkem nebo použití mimiky a gestikulace. Pozorování je obvykle vhodné kombinovat s dalšími metodami.

2) Nepřímé metody

V pedagogických výzkumech bývají obvykle nepřímé metody používány častěji než metody přímé. Běžně využívanou technikou sběru dat je **interview**. Nevýhodou této metody je, že zvláště pro mladší žáky je obtížné vypovídat o sobě samém a informace tak mohou být zkreslené. Při zjišťování strategií bývají používány různé druhy interview např. skupinové, retrospektivní nebo interview společně s myšlením nahlas, kdy jedinec popisuje, co dělá a jak postupuje (Vlčková 2007).

Další využívanou metodou jsou **dotazníky** a **inventáře**. Bývají sestavovány na základě různých klasifikací strategií. Jejich výhodou je přesné zaměření na určité informace a jednodušší vyhodnocování. Jejich nevýhodou je, že respondenti mohou položkám dotazníku porozumět jinak než zadavatel (Vlčková 2007).

Dalšími formami zjišťování strategií jsou techniky strukturovaných **deníků**, **volných písemných výpovědí** nebo prostřednictvím **autodiagnostiky**, kdy jedinec zjišťuje používané strategie sám (Vlčková 2007).

3.6 Aplikace strategií učení v praxi

Schopnost efektivně se učit není pouze otázkou povinné školní docházky, ale měla by se stát záležitostí celoživotního učení. Proto je důležité, aby si žáci osvojili takové strategie, které budou schopni samostatně aplikovat i v mimoškolních situacích. Cílem této kapitoly je předložení praktických návrhů, jak pomoci žákům osvojit si účinné strategie.

3.6.1 Proces výuky strategií

Výzkumy v oblasti strategií ukazují, že všichni úspěšní žáci cizího jazyka nemusí nutně používat ty samé strategie. To, do jaké míry budou zvolené strategie úspěšné, závisí na mnoha faktorech. Cohen a Weaver (2005) zmiňují tyto faktory:

- Povaha jazykového úkolu (struktura, účel, náročnost)
- Charakteristiky žáka (např. učební styl)
- Přístup žáka k jazyku
- Dřívější zkušenost s učením se cizímu jazyku
- Motivace, kulturní prostředí, věk a osobnostní charakteristiky
- Žákova jazyková úroveň

Na základě těchto faktorů vidíme, že ne všechny strategie, musí být použitelné pro všechny typy žáků a jazykových úkolů. Je proto důležité, aby se žáci naučili používat strategie, které jsou vhodné pro ně osobně. K tomu jim může pomoci učitel tím, že je naučí poznat jejich styl učení a ukáže jim různé druhy strategií (Cohen, Weaver 2005).

Podle odborníků existují dvě možnosti, jak je možné strategie žákům zprostředkovat. Jednou z možností je žáky **přímo** informovat o efektivnosti strategií. Druhou možností je **nepřímá** podpora strategií ve výuce na základě zvolení vhodných didaktických situací. Každý z těchto způsobů může mít své výhody a nevýhody (Lojová, Vlčková 2011).

Výuka strategií ve škole může být podle R. L. Oxford (1990) realizována několika způsoby. Za nejefektivnější je považována dlouhodobá výuka a podpora strategií ve škole, která by měla být především prakticky zaměřená. Autorky Lojová a Vlčková (2011, s. 183-191) rozlišují podle modelu výuky strategií R. L. Oxford (1990) několik fází výuky strategií.

1. Přípravná fáze

V této fázi si učitel ujasňuje svoji roli ve výuce. Aby byla výuka strategií efektivní, musí učitel zvážit motivaci, potřeby a celkovou charakteristiku žáků jako je věk, pokročilost v jazyce nebo zájmy. Dobré je taky ujasnit si cíle výuky a analyzovat učební materiály.

2. Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostiky pomůže učiteli zjistit, které strategie je potřeba rozvíjet. Lze k ní použít například dotazník, se kterým se prováděl výzkum v této práci (dostupný online: <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>)

3. Výběr strategií pro výuku

Na základě diagnostiky může učitel zvolit kombinace vhodně se doplňujících a podporujících strategií různé obtížnosti, nejlepší je zvolit široké spektrum strategií, z nichž si žáci mohou vybrat.

4. Integrace strategií

Strategie by měly být pravidelně zapojeny do běžných vyučovacích aktivit a cílů hodin. Žákům to pomůže uvědomit si smysl používání strategií.

5. Motivace

Důležité je také zvážit vhodný typ motivace pro výuky strategií.

6. Příprava materiálů

V další fázi je potřeba připravit vhodné materiály. Učitel by měl vybírat materiály, které jsou pro žáky zajímavé. Žáci se mohou také podílet na jejich přípravě.

7. Informovanost žáků o důležitosti strategií

Při výuce je důležité informovat žáky o důležitosti jednotlivých strategií a o jejich použití. Dále by se žáci měli naučit zhodnotit, jestli byla strategie účinná.

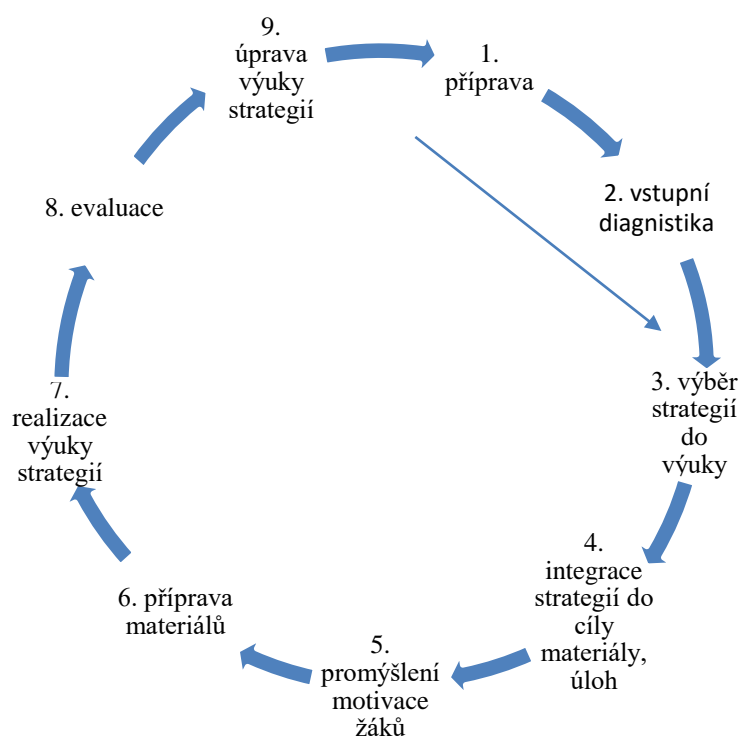
8. Evaluace strategií

Velmi důležitá je zpětná vazba a evaluace strategií, která vychází ze sebezpozorování a sebehodnocení žáků. Kritériem hodnocení je např. rozvoj dovedností nebo usnadnění provedení úlohy.

9. Úprava výuky strategií

Na základě zpětné vazby žáků může učitel zlepšit výuku strategií

Obr. 8 Model výuky strategií učení R. L. Oxford (Lojová, Vlčková 2011, s. 183)



3.7 Shrnutí

Tato kapitola vysvětluje nejdůležitější pojmy týkající se strategií učení a dále je specifikuje pro oblast cizích jazyků. Za velmi důležitou považuji část týkající se klasifikace strategií, zejména pak klasifikace podle R. L. Oxford a Cohena a Weavera. Na rozdělení strategií těchto autorů je založen dotazník použitý k výzkumu v empirické části práce. Další důležitá část se týká faktorů, které ovlivňují strategie učení. Především bych chtěla upozornit na roli učitele při zprostředkování strategií, protože touto otázkou se rovněž zabývá výzkum. V závěru kapitoly nalezneme návrhy, jak je možné se strategiemi pracovat v praxi.

4 Shrnutí teoretických východisek

Jak je zřejmé z teoretické části práce, styly a strategie učení jsou důležitým tématem současného vzdělávání. Jsou obsaženy také v kurikulárních dokumentech. V RVP ZV (2013) nalezneme strategie učení v rámci klíčových kompetencí, především v rámci kompetence k učení. Umět se učit je jedním z nejdůležitějších cílů současného vzdělávání a tvoří základ pro celoživotní učení. Schopnost využívat při učení vhodné strategie by mohla být odpovědí na otázku, jak tento cíl naplnit a dosáhnout efektivního učení.

Při rozvíjení strategií optimálního učení je důležité, aby žáci vycházeli z vlastních zkušeností. Učitel by měl žákům nejprve pomoci, aby poznali sami sebe. Aby zjistili, co jim při učení vyhovuje a pomáhá a co naopak. Velmi důležitá je také motivace. Při hledání optimálních strategií může učitel vycházet z preferovaných stylů učení žáků. Během práce se strategiemi je také vhodné provést vstupní diagnostiku, jejíž cílem je zjistit, kterým oblastem je potřeba se věnovat.

Strategie učení obecně může klasifikovat podle různých kritérií. Ve své práci ukazují druhy strategií, které jsou využívány v didaktice cizího jazyka. Na těchto teoretických východiskách je založen také výzkum, který je součástí empirické části práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Předmět a cíle výzkumu

Praktická část diplomové práce popisuje výzkum v oblasti strategií učení se cizím jazykům. Hlavním cílem praktické části diplomové práce je analyzovat, v jaké míře používají žáci pátých ročníků při učení se cizím jazykům strategie a jak jsou tyto strategie podporovány jejich učiteli. Dalším cílem je zjistit, zda má tato podpora učitelů vliv na používání strategií u žáků. Zjišťované strategie jsou rozděleny do oblastí řečových dovedností. Konkrétně se jedná o strategie poslechu, mluvení, čtení, psaní. Dále je využita klasifikace podle funkce strategií v procesu učení, to znamená používání kognitivních, kompenzačních, metakognitivních a sociálních strategií.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je:

- Zjistit, v jaké míře používají žáci pátých ročníků vybraných ZŠ strategie při učení se CJ.
- Zjistit, v jaké míře jsou strategie podporovány ve výuce učiteli.
- Zjistit, zda má podpora strategií učitelů vliv na používání strategií u žáků.
- Navrhnout, jak pracovat se strategiemi v praxi.

5.1 Výzkumné otázky

1. Kolik z 52 strategií pro cizojazyčné vzdělávání celkově používají žáci pátých ročníků při učení se CJ? V jaké míře jsou jednotlivé strategie používány?
2. Která z oblastí řečových dovedností je u žáků strategiemi nejvíce podporovaná a která nejméně?
3. Kterou skupinu strategií z hlediska funkce v procesu učení žáci používají nejvíce a kterou nejméně?

4. Kolik z 52 strategií pro cizojazyčné vzdělávání celkově podporují učitelé při výuce?
V jaké míře jsou jednotlivé strategie podporovány?
5. Kterou z oblastí řečových dovedností učitelé ve výuce strategiemi nejvíce podporují
a kterou nejméně?
6. Kterou skupinu strategií z hlediska funkce v procesu učení učitelé podporují nejvíce
a kterou nejméně?
7. Ovlivňuje podporování strategií učitelem strategie používané žáky?

6 Metodologie výzkumu

6.1 Výzkumné metody

Výzkum praktické části diplomové práce je založen na kvantitativním sběru dat, který je doplněn o kazuistiku založenou na pozorování a rozhovorech. Všechna data byla sesbírána a analyzována v rámci diplomové práce. K výzkumu byl použit dotazník Strategií učení se cizímu jazyku pro žáky základní školy. Tento dotazník vytvořily autorky K. Vlčková a J. Přikrylová na základě dotazníku *Young Learners' Language Strategy Use Survey*, který byl zkonstruován profesory Cohenem a Oxford (2002) a publikován v knize *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide* (Cohen & Weaver, 2006). Anglická verze dotazníku byla úspěšně testována na žácích 5. – 6. tříd v USA. Se souhlasem A. D. Cohena byl dotazník přeložen a upraven pro použití v českém prostředí.

K výzkumu byl dále použit Dotazník pro učitele 5-9 ročníku, který vytvořily také autorky K. Vlčková a J. Přikrylová. Tento dotazník zjišťuje míru podpory žákovských strategií učiteli. Oba dotazníky obsahují 74 položek a mají analogické otázky.

Tyto české verze dotazníků byly připravovány a pilotovány v letech 2009 a 2010. Sběr dat pro standardizaci dotazníků proběhl na vzorku 776 žáků 4-9. ročníků a 38 učitelů těchto žáků. Dotazníky můžeme najít na *Portále evaluačních nástrojů*. Dotazník je možné žákům zadat na počátku školní etapy, v průběhu studia i na konci určité etapy. Dotazník učitele informuje o podmínkách a průběhu školního vzdělávání. Je možné zadat ho žákům i opakovaně např. na začátku a na konci určité školní etapy. V tomto případě může sloužit k porovnání výsledků jednotlivých žáků v čase a současně může ukázat rozvoj kompetence k učení na příkladu sledovaných strategií (Vlčková, Přikrylová 2011).

Jednotlivé položky dotazníku jsou zároveň strategiemi, které dotazník sleduje. Pro potřeby výzkumu této diplomové práce bylo z původního dotazníku odebráno 12 položek, čímž byla upravena charakteristika nástroje. Upravený dotazník zjišťuje používání žákovských strategií a jejich podporu učiteli v **oblasti řečových dovedností** (poslech, mluvení, čtení,

psaní). Jak již bylo zmíněno, cíle v kurikulárních dokumentech jsou specifikované právě na úrovni řečových dovedností, proto se výzkum zaměřuje také na tuto oblast.

Strategie u jazykových prostředků (slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti, pravopisu) a překladu nejsou v tomto výzkumu zjišťovány.

Jednotlivé strategie (položky dotazníku) jsou děleny několika způsoby. Prvním dělením je na **čtyři řečové dovednosti – poslech, mluvení, čtení a psaní** podle klasifikace Cohena a Weaver (2006).

Dalším kritériem dělení strategií v dotazníku je dělení z hlediska **funkcí strategií v procesu učení** se cizímu jazyku. Toto dělení vychází z klasifikace R. L. Oxford (1990). Klasifikace pracuje s dělením na přímé (**paměťové, kognitivní, kompenzační**) a nepřímé (**metakognitivní, afektivní, sociální**) strategie učení. Dotazník nezkoumá afektivní strategie učení. V původním dotazníku nebyly zjišťovány ani sociální strategie. Položky týkající se sociálních vztahů např. žádání o opravování, potvrzení správnosti nebo zpomalení sdělení byly přiřazeny ke kompenzačním strategiím. Ve výzkumu této diplomové práce jsou však obě kategorie zkoumány odděleně. Naopak paměťové strategie jsou zařazeny pod strategie kognitivní. Kognitivní strategie zahrnují mentální procesy, které jedinec potřebuje při učení se cizímu jazyku a při jeho používání.

K dalšímu sběru dat bylo využito pozorování a rozhovory s učiteli. Cílem pozorování bylo získat bližší informace o práci učitele v hodině a o používání konkrétních strategií. Rozhovory s učiteli zjišťovaly doplňující informace o výuce AJ na dané škole, jejich názor na efektivní výuku cizích jazyků a informovanost o problematice strategií učení se.

6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří žáci a učitelé tří škol. Všechny školy se nacházejí v Praze. Zkoumaným jazykem ve všech školách je anglický jazyk. Pro zachování anonymity dat jsou jednotlivé školy označeny písmeny (A, B, C) a učitelé čísly (1, 2, 3).

Z každé školy se výzkumu zúčastnila jedna pátá třída a učitelé, kteří danou třídu učí anglický jazyk. V případě dvou základních škol jsou žáci na anglický jazyk rozděleni na tři skupiny podle jazykové úrovně. Každou skupinu vede jiný vyučující. Na třetí škole učí jeden učitel

ve spolupráci s rodilým mluvčím všechny žáky. Celkový počet žáků, kteří se výzkumu zúčastnili, je 70 - z toho 32 chlapců a 38 děvčat. 21 žáků je ze ZŠ A – 10 chlapců a 11 děvčat. 24 žáků je ze ZŠ B – 10 chlapců a 14 děvčat. 25 žáků je ze ZŠ C – 12 chlapců a 13 děvčat. Výzkumu se zúčastnilo 7 učitelů – 1 ze ZŠ A, 3 ze ZŠ B a 3 ze ZŠ C.

6.2.1 ZŠ A

Tato základní škola otvírá každý rok kromě klasických tříd dvě třídy s bilingvním programem. Žáci s tímto programem se učí anglický jazyk od prvního ročníku. Podle učebního plánu mají v prvním a druhém ročníku dvě hodiny anglického jazyka týdně a ve čtvrtém a pátém ročníku 3 hodiny týdně. Hodiny anglického jazyka vyučuje český učitel společně s rodilým mluvčím. Žáci mají po celou dobu prvního stupně navíc 4 hodiny předmětu Workshop v AJ, který zahrnuje výuku matematiky, hudební, výtvarné a dramatické výchovy. Tyto předměty vyučuje rodilý mluvčí.

Ze základní školy A se výzkumu zúčastnilo celkem 21 žáků a jeden učitel.

Tab. 1: Učitel a žáci školy A

Učitel	Třída/Skupina	Chlapců	Devčat	Počet zúčastněných celkem
Učitel 1A	S1A	10	11	21

6.2.2 ZŠ B

Na této základní škole je vyučován anglický jazyk jako nepovinný předmět od první třídy v rozsahu dvou hodin. Od třetího ročníku probíhá povinná výuka jazyka v rozsahu tří hodin týdně. Žáci jsou v rámci ročníku rozděleni do několika menších skupin podle pokročilosti v jazyce.

Na základní škole B se výzkumu zúčastnilo celkem 24 žáků a 3 učitelé. Učitel 4B, který vyučuje 2 žáky, se výzkumu nezúčastnil.

Tab. 2: Učitelé a žáci školy B

Učitel	Třída/Skupina	Chlapců	Děvčat	Počet zúčastněných celkem
Učitel 1B	S1B	2	7	9
Učitel 2B	S2B	4	2	6
Učitel 3B	S3B	2	5	7
Učitel 4B	S4B	2	0	2

6.2.3 ZŠ C

Na této základní škole je první cizí jazyk vyučován povinně od třetího ročníku v časové dotaci tři hodiny týdně. V prvním a druhém ročníku je cizí jazyk nabídnut v rámci kroužků. Žáci jsou od třetího ročníku na jazyk rozděleni do tří skupin podle jazykové úrovně. Každou skupinu učí jiný vyučující. Podle ŠVP ZV této školy je cílem cizojazyčné výuky vytváření pozitivního vztahu k jazyku, osvojení jazykových znalostí a dovedností a aktivní využití komunikace v cizím jazyce.

Na této základní škole se výzkumu zúčastnilo celkem 25 žáků a 3 učitelé. Do kategorie Učitel 4C byli přiřazeni 3 žáci, kteří v dotazníku neuvedli vyučujícího a 1 žák, který je ve speciální skupině u jiného vyučujícího.

Tab. 3: Učitelé a žáci školy C

Učitel	Třída/Skupina	Chlapců	Děvčat	Počet zúčastněných celkem
Učitel 1C	S1C	6	4	10
Učitel 2C	S2C	3	3	6
Učitel 3C	S3C	2	3	5
Učitel 4C	S4C	1	3	4

6.3 Průběh sběru dat

Při realizaci výzkumu jsem se nejprve spojila s jednotlivými učiteli a požádala je o spolupráci buď osobně, nebo prostřednictvím e-mailu. Po potvrzení spolupráce na tomto výzkumu jsem osobně navštívila všechny tři školy a rozdala žákům i učitelům dotazníky.

Na jednotlivých školách byla data pomocí dotazníků sesbírána ve dnech: 3.12.2015, 20.1.2016, 8.2.2016. Žáci byly vždy seznámeni s účelem dotazníku a pravidly pro jeho vyplnění. Vyplňování dotazníku trvalo žákům cca 10 – 20 minut. Žáci pracovali samostatně a nebyly zaznamenány žádné kázeňské problémy.

Po sesbírání a vyhodnocení dat jsem se domluvila s jednotlivými učiteli na možnosti hospitaci na jejich hodině anglického jazyka a na doplňujícím rozhovoru. Pět učitelů s další spoluprací souhlasilo. Hospitace a následné rozhovory proběhly ve dnech: 4.3.2016, 15.3.2016, 16.3.2016, 21.3.2016 a 2.5.2016. Rozhovor trval průměrně 20 minut. Na základě těchto informací byly následně vytvořeny kazuistiky těchto učitelů.

6.4 Zpracování dat

6.4.1 Dotazníky

Tab. 4: Přiřazení položek dotazníku pro žáky a učitele ZŠ k oblastem strategií podle řečových dovedností (poslech, mluvení, čtení, psaní)

Strategie	Poslech	Mluvení	Čtení	Psaní
Položka v dotazníku	1-14	15-25	26-40	41-52

Tab. 5: Přiřazení položek dotazníku pro žáky a učitele ZŠ k oblastem strategií podle funkce v procesu učení (paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, sociální)

Strategie	Položky	Celkem
Kognitivní (KG)	1, 2, 4, 5, 15-18, 26, 29-33, 35-37, 40-43, 46, 49, 50	24
Kompenzační (KM)	11-14, 19, 22-25, 39, 51, 52	12
Metakognitivní (M)	3, 6-8, 20, 27, 28, 34, 38, 45, 47	11
Sociální (S)	9,10, 21, 44, 48	5

Tab. 6: Přiřazení položek dotazníku pro žáky a učitele ZŠ k oblastem strategií podle řečových dovedností a funkce v procesu učení.

Po=poslech, M=mluvení, Č=čtení, P=psaní, KG=kognitivní, KM=kompenzační, M=metakognitivní, S=sociální

1. Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině.	Po	KG
2. Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině.	Po	KG
3. Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky.	Po	M
4. Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině.	Po	KG
5. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším.	Po	KG
6. Snažím se zachytit důležitá slova.	Po	M

7. Zaměřuji se na to, co potřebuji.	Po	M
8. Snažím se zachytit slova, která se opakují.	Po	M
9. Požádám o zopakování.	Po	S
10. Požádám o zpomalení.	Po	S
11. Zeptám se.	Po	KM
12. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).	Po	KM
13. Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí.	Po	KM
14. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno.	Po	KM
15. Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře.	M	KG
16. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	M	KG
17. Říkám si nové výrazy nahlas.	M	KG
18. Při mluvení si procvičuji novou gramatiku.	M	KG
19. Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji.	M	KM
20. Předem si plánuji, co řeknu.	M	M
21. Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala.	M	S
22. Požádám někoho o pomoc.	M	KM
23. Zkusím to říct jinak.	M	KM
24. Použiji slova z jiného jazyka.	M	KM
25. Ukazuji rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět.	M	KM
26. Čtu si pro zábavu v angličtině.	Č	KG
27. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá.	Č	M
28. Hledám si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	Č	M
29. Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je.	Č	KG
30. Hledám v textu důležité informace.	Č	KG
31. Čtu věci více než jednou.	Č	KG
32. Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	Č	KG
33. Dívám se na nadpisy.	Č	KG
34. Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat.	Č	M
35. Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a.	Č	KG
36. Podtrhávám si části, které se zdají důležité.	Č	KG
37. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a.	Č	KG
38. Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a.	Č	M
39. Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu.	Č	KM
40. Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a.	Č	KG
41. Procvičuji si psanou podobu slovíček.	P	KG
42. Při výuce si dělám poznámky anglicky.	P	KG
43. Píši si jiné poznámky nebo texty anglicky.	P	KG
44. Píši anglicky jiným lidem.	P	KG
45. Plánuji si, co se chystám psát	P	M
46. Používám slovník.	P	KG
47. Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré.	P	M
48. Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal/a.	P	S
49. Přepíši, co jsem napsal/a, abych to vylepšil/a.	P	KG
50. Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	P	KG
51. Požádám někoho, aby mi poradil.	P	KM
52. Zkusím to napsat jinak.	P	KM

6.4.2 Rozhovory

Druhým výzkumným nástrojem, se kterým jsem při sběru dat pracovala, byl rozhovor. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jaký názor mají učitelé na rozvoj kompetence k učení, co považují za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku a jak jsou seznámeni s tématem strategií učení. Rozhovoru se zúčastnilo pět učitelů, kteří zároveň vyplnili dotazník. Rozhovor trval 15-20 minut podle sdílnosti respondentů. Bylo v něm zjišťováno osm následujících otázek.

1) Jak dlouho učíte AJ?

2) Jak dlouho učíte zkoumané žáky?

3) Kdy je podle Vás vhodná doba začít se učit cizí jazyk?

4) Jedním ze základních cílů vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí. Dá se rozvíjet kompetence k učení již na prvním stupni? Jak?

5) Co považujete za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku?

6) Je možné naučit žáky efektivnímu učení?

7) Co si představíte pod pojmem strategie učení?

8) Jaké další strategie používáte při výuce cizích jazyků?

Otázky můžeme rozdělit podle tématu do několika kategorií. První dvě otázky slouží k doplnění informací o délce působení učitele v praxi. Třetí otázka zjišťuje názor učitele na to, kdy je vhodné začít se učit cizí jazyk. Čtvrtá otázka se zabývá tématem klíčových kompetencí. Je pomocí ní zjišťováno, zda a případně jak se dá tato kompetence rozvíjet už na prvním stupni. Pátá a šestá otázka se zabývají tím, co považují učitelé za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku a zda je možná žáky naučit efektivnímu učení. Poslední dvě otázky se týkají tématu strategií učení. Učitelé zde mají možnost uvést, jaké další strategie, kromě zjišťovaných dotazníkem, při výuce používají.

6.4.3 Pozorování

Další výzkumnou metodou bylo pozorování, které sloužilo jako další zdroj informací k rozhovoru. K účelům pozorování byl vytvořen pozorovací arch (viz příloha č. 3). Pozorování bylo uskutečněno v pěti vyučovacích hodinách u stejných žáků i učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

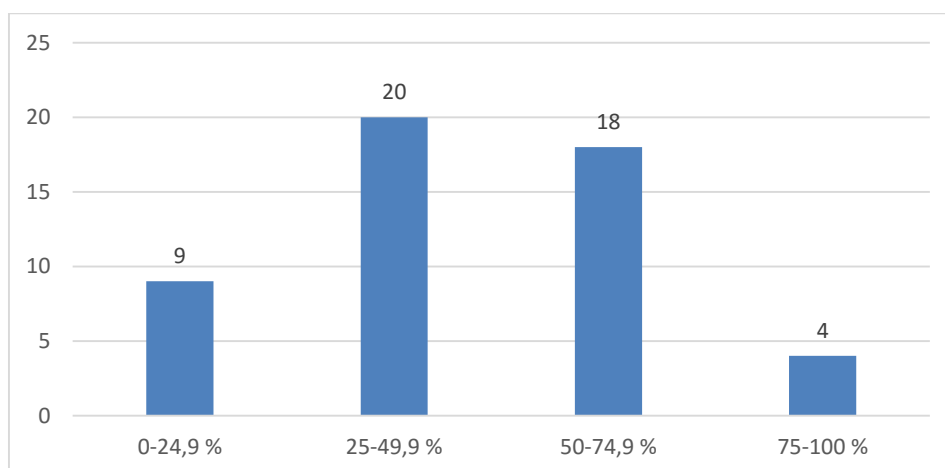
Z povahy strategií vyplývá, že většina z nich je těžko pozorovatelná. To, co vidíme, se může lišit od toho, co se žákům odehrává v hlavě. V hodině jsem se proto zaměřila na strategie z pohledu učitelů a pozorovala jsem, jaké metody a techniky používají a jaké strategie tím mohou u žáků podporovat.

7 Výsledky výzkumu

7.1 Četnost používání strategií u žáků

V dotazníku bylo zkoumáno celkem 52 strategií (viz graf 2), které zároveň odpovídají položkám dotazníku. Výsledky výzkumu ukázaly, že zkoumaní žáci používají průměrně 47% těchto strategií. Jednotlivé strategie jsem si rozdělila na 4 skupiny podle celkového procenta používání těchto strategií (0-24,9 %, 25-49,9 %, 50-74,9 %, 75-100 %). Výzkum ukázal, že v kategorii 0-24,9 % vyšlo 9 strategií. V kategorii 25-49,9 % se objevilo 21 strategií a v kategorii 50-74,9 % 18 strategií. Pouze 4 strategie žáci uvedli jako používané ve více než 75%.

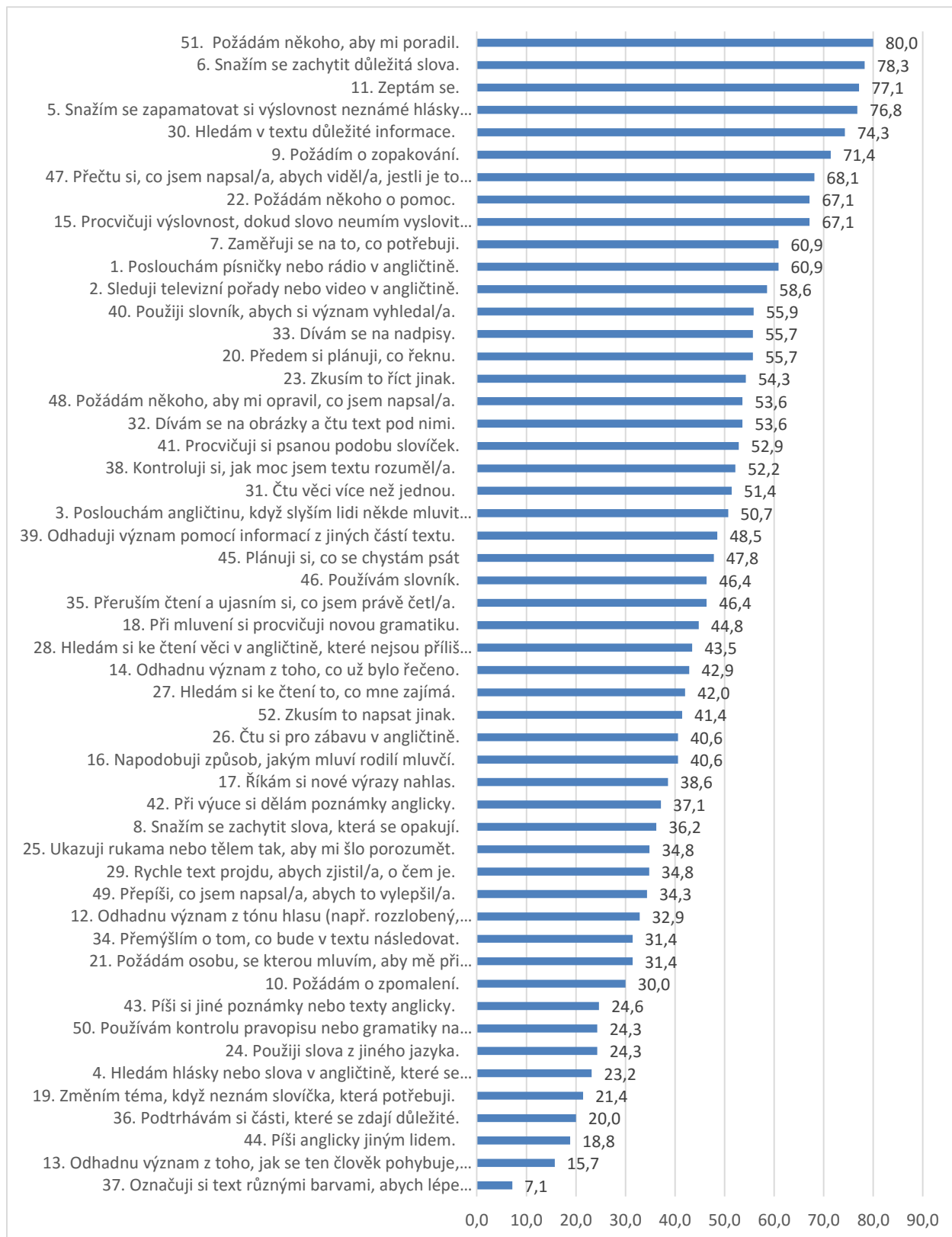
Graf 1: Histogram četnosti používání zkoumaných strategií cizího jazyka žáky



Mezi nejčastěji používané strategie žáků patří 51 KM požádání někoho o radu, pokud si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko, které chtějí napsat (80%), 6 M snaha zachytit důležitá slova při poslechu (78%) a 11 KM zeptání se, pokud nerozumí tomu, co někdo říká (77%). Naopak jako tři nejméně používané strategie žáci uvedli strategii 37 KG označování textu různými barvami při čtení (7%), 13 KM odhadování významu z toho, jak se člověk pohybuje, nebo stojí (16%) a 44 S psaní anglicky jiným lidem (19%).

Následující graf ukazuje, v jaké míře jsou jednotlivé strategie žáky používány. V grafu jsou strategie řazeny od nejvíce používaných po nejméně používané.

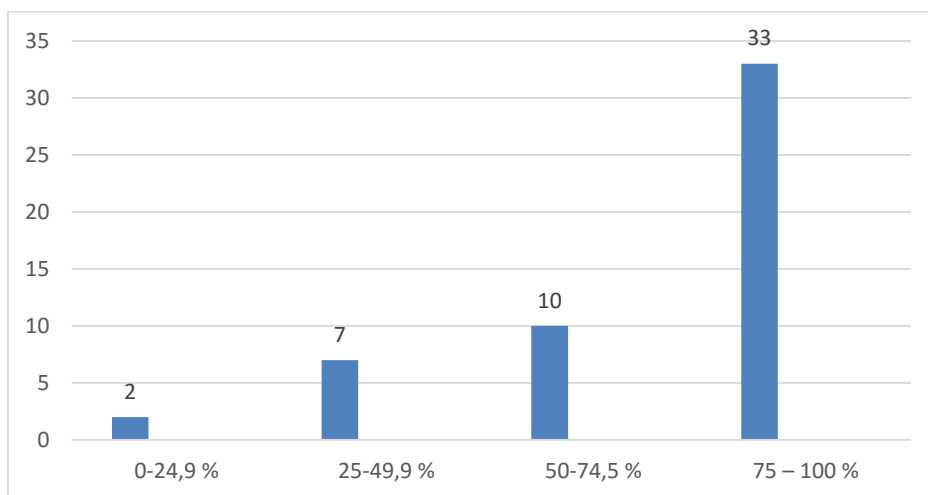
Graf 2: Jednotlivé strategie cizího jazyka používané žáky seřazené dle četnosti (%)



7.2 Četnost podporování strategií u učitelů

Stejně jako u žáků, bylo u učitelů zkoumáno celkem 52 strategií. Učitelé uvedli, že jich podporují v průměru 76 %. Při rozdělení strategií do čtyř skupin stejně jako u žáků (0-24,9 %, 25-49,9 %, 50-74,9 %, 75-100 %) výzkum ukázal, že v kategorii 0-24,9 % vyšly pouze dvě strategie. V kategorii 25-49,9 % učitelé uvedli 7 strategií a v kategorii 50-74,5 % 10 strategií. 33 strategií se objevilo v kategorii 75 – 100 %, z toho 23 strategií učitelé podporují ve 100 %.

Graf 3: Histogram četnosti podpory strategií cizího jazyka u učitelů



V následujícím grafu vidíme, v jaké míře jsou podporovány jednotlivé strategie učiteli. Strategie jsou seřazeny sestupně od nejvíce podporovaných po nejméně podporované.

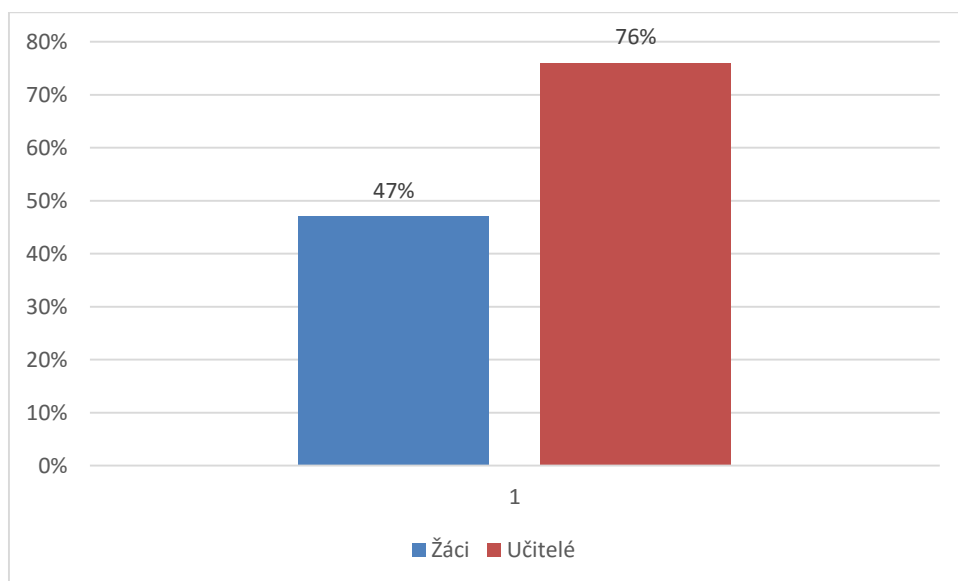
Graf 4: Strategie cizího jazyka podporované učiteli a seřazené dle četnosti (%)



7.3 Vztah mezi podporou vybraných strategií u učitelů a jejich používání žáky

Výzkum ukázal, že učitelé podporují zkoumané strategie celkově více, než je používají žáci. Jak vidíme v grafu, žáci průměrně uvedli, že používají 47 % z nabízených strategií. Učitelé jich podporují 76 %.

Graf 5: Rozdíl v používání a podpoře strategií u žáků a učitelů (%)



Mezi nejvíce používané a podporované strategie patří podle výsledků výzkumu požádání někoho o radu, pokud si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko, které chtějí napsat (51 KM), snaha zachytit důležitá slova při poslechu (6 M) a zeptání se, pokud nerozumí tomu, co někdo říká (11 KM).

Naopak mezi tři nejméně používané a zároveň podporované strategie patří psaní jiným lidem anglicky (44 S). Používání kontroly pravopisu nebo gramatiky na počítači (50 KG) a požádání osoby, se kterou mluví, aby žáky při mluvení opravovala (21 S).

Následující tabulka zobrazuje strategie, u kterých jsou největší rozdíly v míře podpory učitelů a používání u žáků.

Tab. 7: Porovnání podpory strategií u učitelů a používání strategií žáky v %

Položka v dotazníku	Podpora učitelů v %	Používání žáky v %	Rozdíl mezi učiteli a žáky v %
4 KG Hledejte hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině.	100,0	23,2	76,8
10 S Požádejte o zpomalení.	100,0	30,0	70,0
34 M Přemýšlejte o tom, co bude v textu následovat.	100,0	31,4	68,6
25 KM Ukazujte rukama nebo tělem tak, aby vám šlo porozumět.	100,0	34,8	65,2
17 KG Říkejte si nové výrazy nahlas.	100,0	38,6	61,4
16 KG Napodobujte způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.	100,0	40,6	59,4
52 KM Zkuste to napsat jinak.	100,0	41,4	58,6
27 M Hleďte si ke čtení to, co mne zajímá.	100,0	42,0	58,0
28 M Hleďte si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné.	100,0	43,5	56,5
35 KG Přerušete čtení a ujasněte si, co jste právě četli.	100,0	46,4	53,6

Z tabulky můžeme vyčíst, že zastoupení strategií podle funkce v procesu učení je poměrně vyvážené. Čtyřikrát se zde objevila strategie kognitivní, třikrát metakognitivní, dvakrát kompenzační a jednou sociální.

Naopak strategie, u nichž se rozdíl pohybuje blízko nule, znamenají vysokou míru shody v četnosti míry používání strategií mezi učiteli a žáky. Tyto strategie znázorňuje níže uvedená tabulka. Největší shoda mezi žáky a učiteli je tedy patrná u strategie dívání se na nadpisy (33 KG), používání kontroly pravopisu nebo gramatiky na počítači (50 KG) a požádání někoho, aby vám poradil, když si nemůžete vzpomenout na slovíčko, které chcete napsat (51 KM).

Zajímavé je, že některé strategie jsou více používány žáky, než uvedli učitelé, že je ve výuce podporují. To značí v tabulce záporná hodnota. 52,2 % žáků si kontroluje, jak moc textu

rozuměla (38 M), ale pouze 42,9 % učitelů to žákům radí. 53,6 % žáků někoho požádá, aby jim opravil, co napsali (48 S), radí jim to však jen 42,9 % učitelů. 55,7 % žáků uvádí, že si předem plánuje, co řekne (20 M). Pouze 42,9 % učitelů však uvedlo, že jim to radí. Největší rozdíl je u strategie požádání osoby, se kterou mluvíme, aby nás při mluvení opravovala (21 S) Tuto strategii používá 31,4 % žáků, jen 14,3 % učitelů jim to radí.

Tab. 8: Porovnání podpory zkoumaných strategií u učitelů a používání strategií žáky v %

Položka v dotazníku	Podpora učitelů v %	Používání žáky v %	Rozdíl mezi učiteli a žáky v %
12 KM Odhadujte význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný).	42,9	32,9	10,0
44 S Piště anglicky jiným lidem.	28,6	18,8	9,7
11 KM Zeptejte se.	85,7	77,1	8,6
51 KM Požádejte někoho, aby vám poradil, když si nemůžete vzpomenout na slovíčko, které chcete napsat.	85,7	80,0	5,7
50 KG Používejte kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	28,6	24,3	4,3
33 KG Dívejte se na nadpisy.	57,1	55,7	1,4
38 M Kontrolujte si, jak moc jste textu rozuměli.	42,9	52,2	-9,3
48 S Požádejte někoho, aby vám opravil, co jste napsali.	42,9	53,6	-10,8
20 M Předem si plánujte, co řeknete.	42,9	55,7	-12,9
21 S Požádejte osobu, se kterou mluvíte, aby vás při mluvení opravovala.	14,3	31,4	-17,1

Jedním z cílů diplomové práce je zjistit, zda je používání strategií u žáků ovlivněno podporou strategií učitele. Shodu v četnosti používání u žáků a učitelů jsem testovala kontingenční tabulkou.

Tab. 9: Kontingenční tabulka

14	12
5	21

- Číslo 14 představuje počet strategií, které jsou učiteli podprůměrně podporovány a zároveň žáky podprůměrně používány.
- Číslo 12 představuje počet strategií, které jsou učiteli nadprůměrně podporovány, ale žáky podprůměrně používány.
- Číslo 5 představuje počet strategií, které jsou učiteli podprůměrně podporovány, ale žáky nadprůměrně používány.
- Číslo 21 představuje počet strategií, které jsou učiteli nadprůměrně podporovány a zároveň žáky nadprůměrně používány.

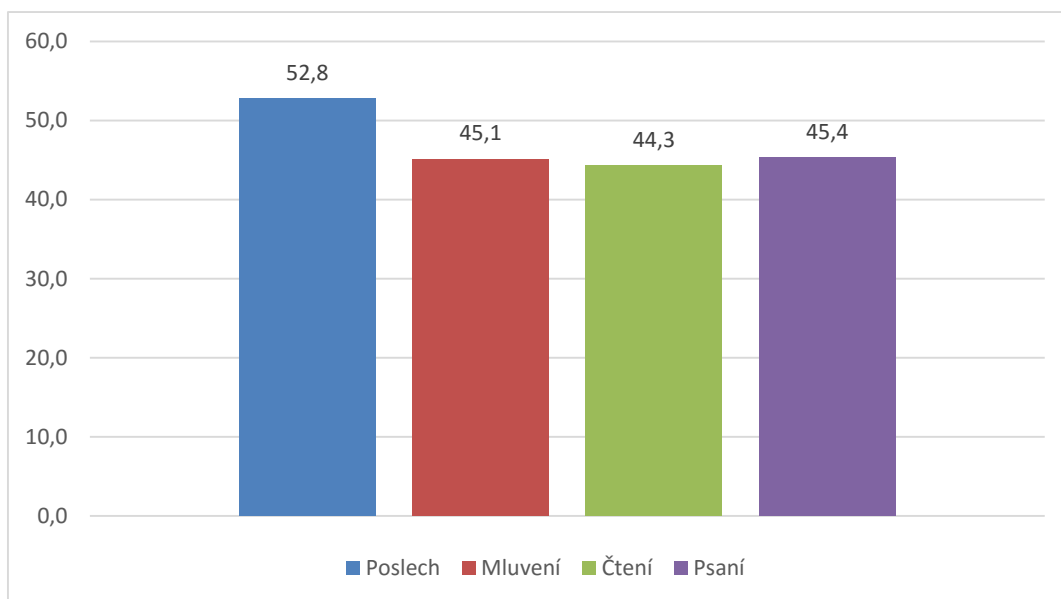
Pomocí chí-kvadrát testu na kontingenční tabulce 2x2 bylo ověřeno, že existuje statisticky významná závislost ($P = 0,02$) mezi četností používání strategií žáky a četností jejich podpory učiteli. Strategie s nadprůměrnou četností podpory učitelů byly žáky používány nadprůměrně a naopak.

Také bylo zkoumáno, zda u učitelů, kteří uvádějí, že podporují větší počet strategií, platí, že i jejich žáci používají větší počet strategií oproti ostatním. Takovýto vztah se však nepodařilo prokázat.

7.4 Výsledky používání strategií podle řečových dovedností

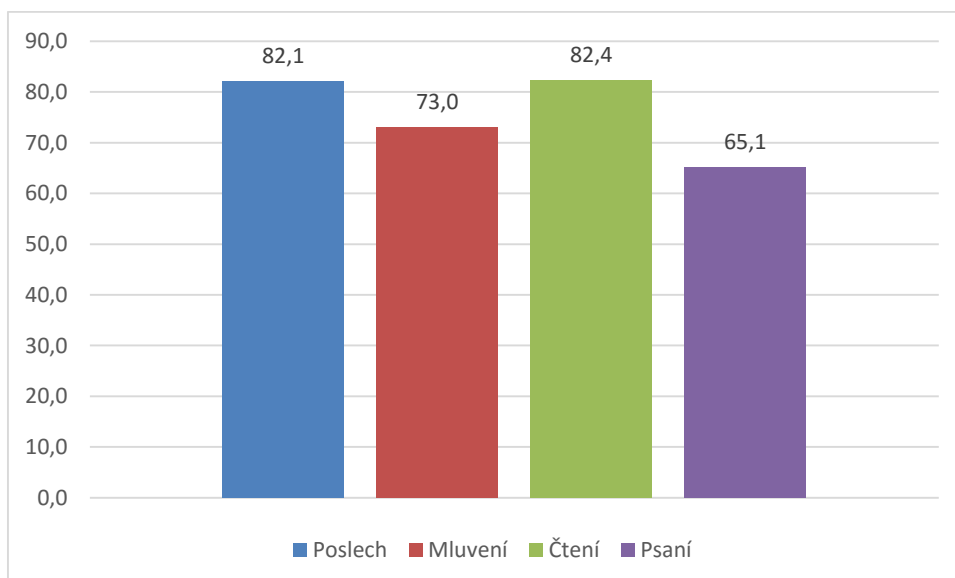
Uvedené výsledky ukazují, jaké procento nabízených strategií je u jednotlivých dovedností využíváno. Bylo zjištěno, že při rozdělení strategií na jednotlivé řečové dovednosti žáci používají nejvíce strategií u poslechu (52,8 %). U psaní žáci používají 45,4 % strategií a u mluvení 45,1 %. Nejméně strategií žáci používají u čtení (44,3 %). Tyto hodnoty jsou znázorněny na níže uvedeném grafu.

Graf 7: Strategie podle řečových dovedností používané žáky (%)



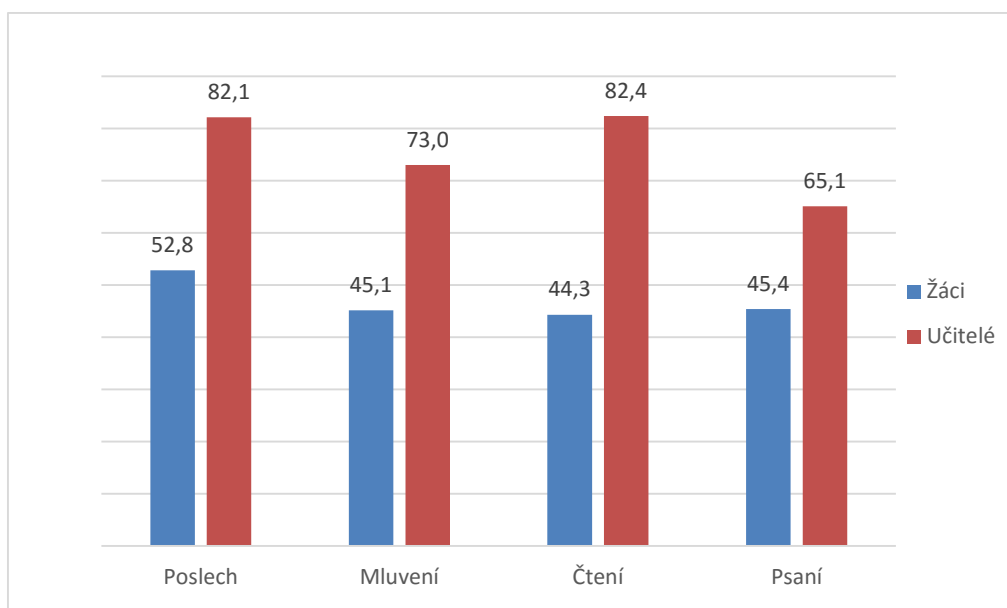
Výsledky u učitelů jsou odlišné. Strategiemi nejvíce podporovanou dovedností je čtení (82,4 %). Druhou nejvíce podporovanou dovedností je poslech (82,2 %). U mluvení učitelé podporují 73 % strategií. Učitelé uvedli, že nejméně strategií podporují u psaní (65,1 %).

Graf 8: Strategie podle řečových dovedností podporované učiteli (%)



Z těchto výsledků je patrné, že učitelé podporují strategie ve všech oblastech více, než je používají žáci. Největší rozdíl je u čtení (38,1%). Nejmenší rozdíl vidíme u psaní (19,7%). Tyto hodnoty jsou porovnány v následujícím grafu.

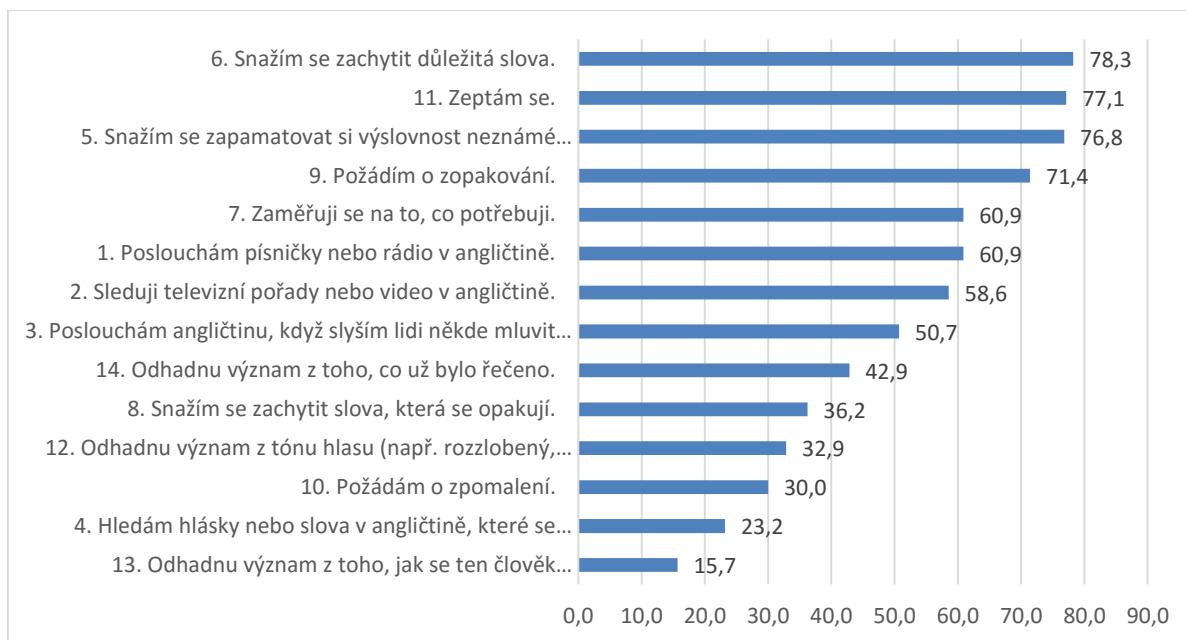
Graf 9: Strategie podle řečových dovedností používané žáky a podporované učiteli (%)



7.4.1 Strategie poslechu

Nejpoužívanějšími strategiemi u poslechu je snaha zachytit důležitá slova (78,3 %), zeptání se (77,1 %) a snaha zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším (76,8 %). Naopak nejméně používané strategie jsou požádání o zpomalení (30 %), hledání hlásek nebo slov v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině (23,2 %) a odhadování významu z toho, jak se člověk pohybuje nebo stojí (15,7 %).

Graf 10: Průměrné pořadí používání strategií u poslechu (%)



7.4.2 Strategie mluvení

Nejpoužívanější strategií u mluvení je požádání někoho o pomoc (67,1 %), procvičování výslovnosti dokud slovo neumím dobře vyslovit (67,1 %) a plánování si předem, co řeknu (55,7 %). Naopak nejméně používané strategie jsou požádání osoby, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala (31,4 %), použití slova z jiného jazyka (24,3 %) a změna tématu, když neznám slovíčka, která potřebuji (21,4 %).

Graf 11: Průměrné pořadí používání strategií u mluvení (%)



7.4.3 Strategie čtení

Nejpoužívanější strategií u čtení je hledání důležitých informací v textu (74,3 %), používání slovníku k vyhledání významu (55,9 %) a dívání se na nadpisy (55,7 %). Jen 31,4 % žáků uvedlo, že přemýšlí o tom, co bude v textu následovat. 20 % si podtrhává části, které se zdají důležité a 7,1 % si označuje text různými barvami.

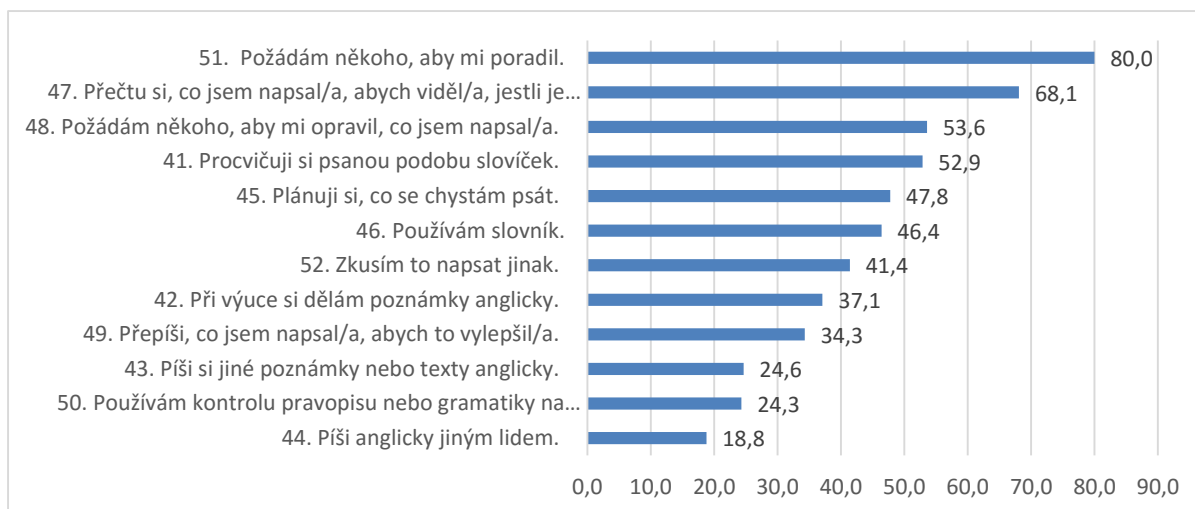
Graf 12: Průměrné pořadí používání strategií u čtení (%)



7.4.4 Strategie psaní

Nejpoužívanější strategií při psaní je zkoušení napsat text jinak (80 %). 68,1 % žáků požádá někoho o radu, když si nemohou vzpomenout na slovíčko nebo frázi, kterou chtějí napsat. 53,6 % žáků používá kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači. Pouze 24,6 % žáků píše jiné poznámky nebo texty anglicky. 24,3 % si dělá při výuce poznámky v angličtině a 18,8 % si procvičuje psanou podobu slovíček.

Graf 13: Průměrné pořadí používání strategií u psaní (%)

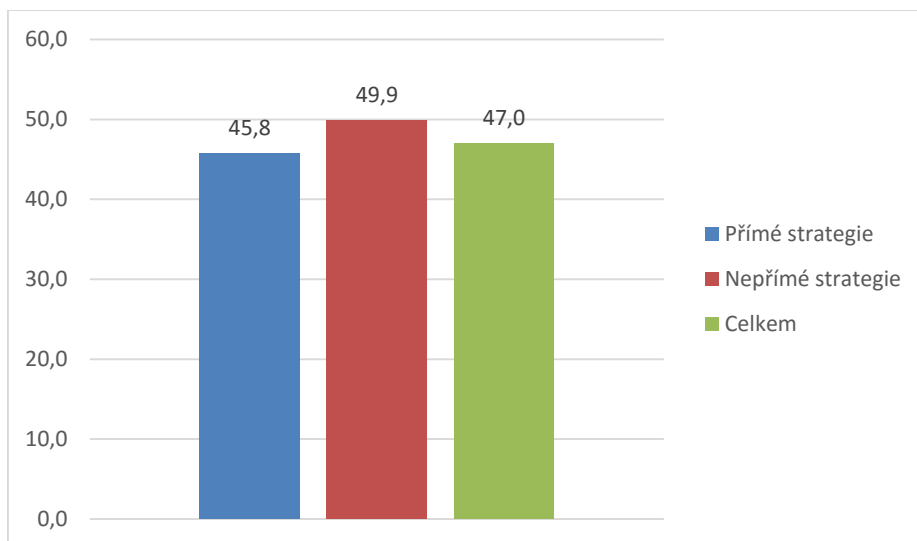


7.5 Výsledky používání strategií podle funkce v procesu učení

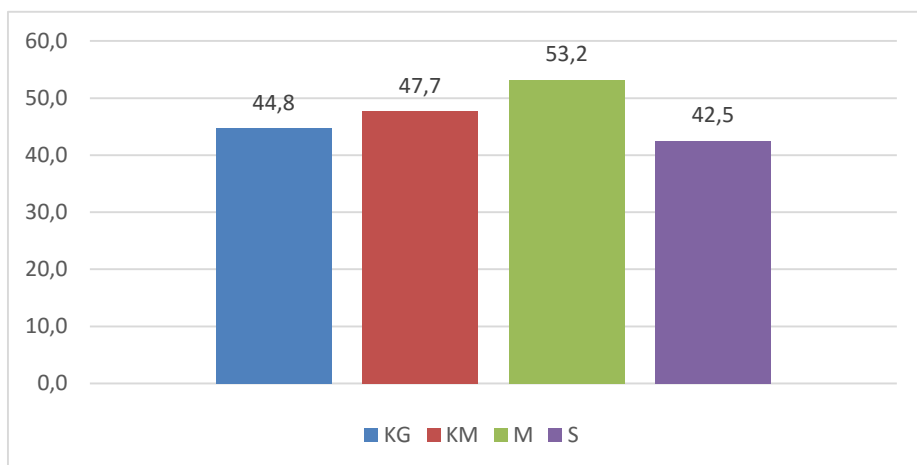
Při rozdělení strategií na přímé (kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, sociální) jsou používány celkově více strategie nepřímé (49,9 %) než přímé (45,8 %). Nejvíce používanou oblastí strategií u žáků se ukázala oblast metakognitivních strategií (53,2 %). Druhou nejpoužívanější oblastí jsou kompenzační strategie (47,7 %). Jako třetí nejpoužívanější oblast žáci určili strategie kognitivní (44,8 %). Nejméně používanou skupinou strategií jsou strategie sociální (42,5 %).

Následující dva grafy znázorňují používání přímých a nepřímých strategií u žáků a používání strategií podle funkce v procesu učení.

Graf 14: Používání přímých a nepřímých strategií u žáků (%)



Graf 15: Používání strategií podle funkce v procesu učení u žáků (%)

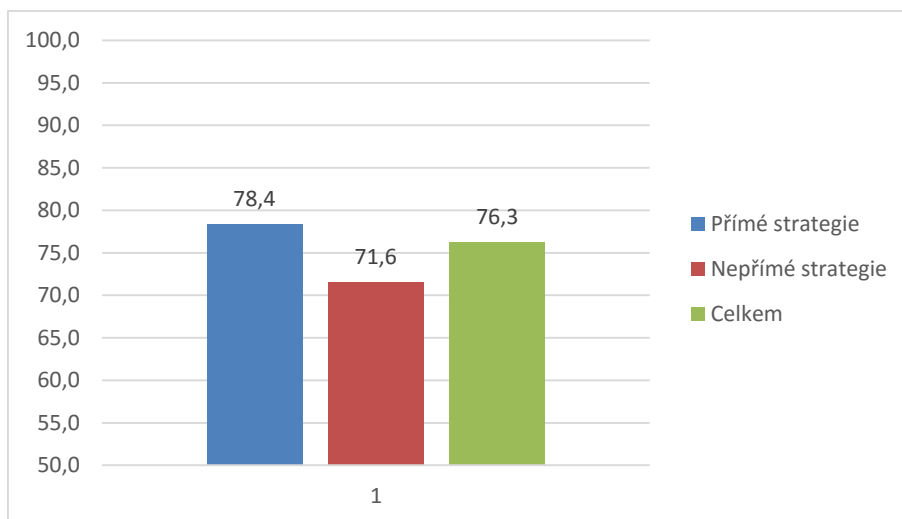


KG=kognitivní, KM=kompenzační, M=metakognitivní, S=sociální

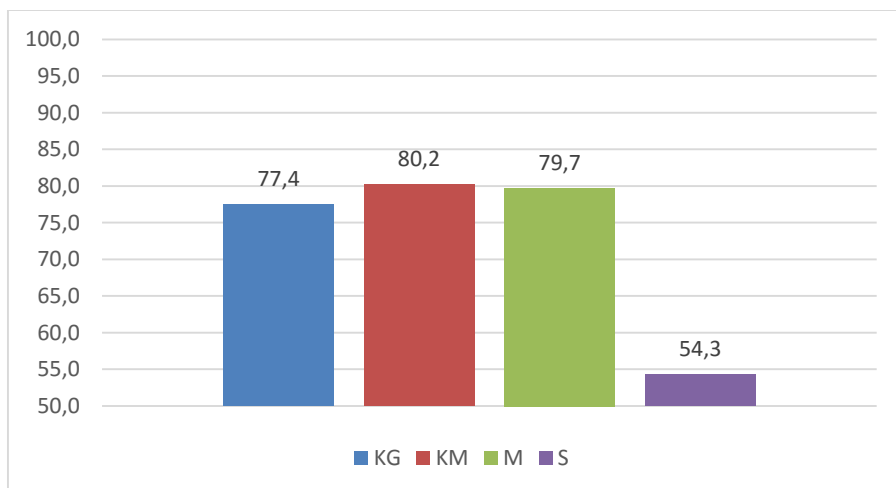
Výsledky podporování strategií učiteli se částečně liší od výsledků žáků. Učitelé uvedli, že podporují celkově 76,3 % strategií. Na rozdíl od žáků podporují více strategie přímé (78,4 %) než nepřímé (71,6 %). Nejvíce podporovanými strategie jsou strategie kompenzační (80,2 %) Jako druhá nejvíce podporovaná oblast se ukázala oblast metakognitivních strategií (79,7 %). Třetí nejvíce podporovanou oblastí jsou strategie kognitivní (70,8 %). Stejně jako u žáků nejméně podporovanou oblastí jsou strategie sociální (54,3 %).

Následující dva grafy znázorňují podporu přímých a nepřímých strategií u učitelů a podporu strategií podle funkce v procesu učení.

Graf 16: Podpora přímých a nepřímých strategií u učitelů (%)



Graf 15: Podpora strategií podle funkce v procesu učení u učitelů (%)



KG=kognitivní, KM=kompenzační, M=metakognitivní, S=sociální

7.6 Kazuistiky učitelů

V následující podkapitole jsou shrnuty důležité informace zjištěné během pozorování a rozhovorů. Pozorování hodiny AJ a následný rozhovor byl uskutečněn u pěti učitelů, kteří se zároveň zúčastnili i dotazníkového šetření. Informace o těchto učitelích jsou sepsány formou kazuistiky.

7.6.1 U1A

Tato paní učitelka učí anglický jazyk čtvrtým rokem. Žáky, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, učí nyní druhým rokem. Žáci by se podle jejího názoru měli začít učit cizí jazyk co nejdříve, a to alespoň od školky.

Na otázku, zda je možné rozvíjet kompetenci k učení již na prvním stupni a případně jak, paní učitelka odpověděla, že určitě. Žáci mohou tuto kompetenci rozvíjet například pomocí četby. Na škole je podporované individuální čtení. To znamená, že každý žák čte individuálně knihu podle své jazykové úrovně za pomoci rodilého mluvčího. Díky této metodě se žáci učí orientovat v knihách. Úkoly, které k četbě dostávají, jim pomáhají rozvíjet čtenářskou kompetenci. Další výhodou je to, že se žáci učí komunikovat v cizím jazyce s rodilým mluvčím.

Paní učitelka se dále snaží rozvíjet kompetenci k učení tím, že říká žákům, co je její zodpovědnost a co je jejich zodpovědnost. Někteří žáci mají pocit, že jim učitel předává znalosti. Vytrácí se u nich však, že jsou sami zodpovědní za to, aby si znalosti zaznamenali a uchovali v hlavě. Paní učitelka žákům také říká, co je důležité se naučit a proč. Učí je vybírat hlavně dovednosti, které jsou potřebné pro život.

Za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku paní učitelka považuje motivaci. Tuto motivaci můžeme vzbudit například tím, když žákům ukážeme, jaké mají možnosti, když jazyk umí. Důležité je, aby žáci viděli, že malý pokrok je také pokrok a dá se na něm dále stavět.

Na otázku, zda je možné naučit žáky efektivnímu učení, paní učitelka odpověděla, že to záleží na dětech, rodičích i na tom, jak je založený učitel a jak přistupuje k žákům. Pokud spolupracují všechny tři složky, tak to možné je, ale žáci potřebují dobrý příklad.

Pod pojmem strategie učení si paní učitelka představí metody a postupy, jak vybírat cvičení a jak s nimi pracovat.

Jako další strategie, které při výuce používá, uvedla paní učitelka již zmíněné individuální čtení. Důležité je, aby žáci četli texty, které jsou vhodné pro jejich úroveň, protože je motivuje, když textu rozumí. Paní učitelka uvedlo, že využívá při výuce i různé výukové aplikace, písničky a hry. Při poslechu považuje za důležité žákům ukázat, že nemusí znát všechna slovíčka, ale přesto mohou poslechu rozumět. Učí je odhadovat z kontextu a hledat klíčové informace. Při mluvení považuje za důležité dát žákům dostatek času, aby si sesumírovali, co chtějí říct. Psaní si žáci procvičují pomocí psaní deníků. Tyto deníky píšou jednou za měsíc a pokaždé na jiné téma. První verzi jejich textu jim paní učitelka opraví, žáci mají poté možnost svůj text přepsat a až tato druhá verze je známkováná. Tímto způsobem vede paní učitelka žáky k odpovědnosti a samostatnosti.

Hodina, kterou jsem pozorovala, byla zaměřena na poslech s porozuměním. Žáci se učili podle instrukcí zakreslit do mapy trasu z jednoho místa do jiného. Paní učitelka využívala zejména strategie opakování, kdy žákům každou instrukci řekla několikrát. Dále trasu popisoval někdo z žáků a ostatní kreslili. Při popisu paní učitelka žákovi pomáhala, pokud si nemohl vzpomenout na slovíčko nebo frázi, kterou potřeboval. Na konci si žáci zkontrolovali, zda trasy zakreslili dobře. Pokud ne, ptala se paní učitelka, s čím měli problém, co bylo pro ně těžké. Tím je vedla k reflexi vlastního procesu učení.

7.6.2 U1B

Tato paní učitelka učí anglický jazyk čtvrtým rokem. Zkoumané žáky učí třetím rokem. Podle jejího názoru je dobré, aby se žáci začali učit cizí jazyk co nejdříve. Také kompetence k učení by měla být rozvíjena již od počátků, protože čím jsou žáci starší, tím je podle jejího názoru těžší s nimi v tomto ohledu pracovat.

Za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku považuje paní učitelka motivaci, aby učení žáky bavilo. Naučit se efektivně učit je podle paní učitelky možné. Pod pojmem strategie učení si představí postupy, jak na to.

Jako další strategie, které paní učitelka ve výuce používá, uvedla crossword maker – tvoření křížovek na slovní zásobu, kterou se žáci aktuálně učí. Dále používá čtení časopisů v AJ a různá cizojazyčná videa. Za důležité považuje také mluvení o tom, co žáky baví. Ve výuce používá formy dramatické výchovy, žáci píší scénáře a poté podle nich předvádí scénky a dialogy. Tato metoda se dá však podle paní učitelky využívat jen v některých třídách. Žáci ve vyšších ročnících mají tendenci více se stydět a scénky často předvádět nechtějí.

V pátém ročníku, kde jsem prováděla výzkum, je však tato metoda velmi oblíbená. Měla jsem možnost vidět hodinu, kdy žáci opakovali přítomný čas prostý a průběhový. K tomu využívali obrázky. Následně dostali za úkol sepsat ve skupince scénář, ve kterém použijí oba časy a scénky poté sehrát. Žáci si při této aktivitě procvičili jak psaní a mluvení, tak také rozvíjeli schopnost spolupráce a využívali kompenzační strategie. Výrazy, které neznali, se snažili opsat nebo nahradit jinými slovy. Gramatiku procvičovali v přirozeném kontextu.

7.6.3 U2B

Tato paní učitelka učí AJ již 26 let. Zkoumané žáky učí třetím rokem. Vhodný věk pro počátek výuky cizího jazyka podle ní záleží na konkrétním dítěti. Pokud je výuka vedená hravou formou, může se začít klidně dříve. Každý věk však může být vhodný.

Kompetenci k učení je podle ní možné začít rozvíjet už na prvním stupni. Je důležité, aby žáky učivo zaujalo. Paní učitelka v hodinách žákům ukazuje, jak se učit a snaží se myslet na to, aby žáci věděli, proč se co učí. Důležitá je také zpětná vazba, aby si žáci uvědomili, jak jim co šlo.

Za nejdůležitější považuje paní učitelka, aby se žáci učili to, co mohou využít a také aby byli vedeni k celoživotnímu učení. Domnívá se, že je možné naučit žáky učit se efektivně. Pod pojmem strategie učení se si představí „oči, uši“, aby měli žáci možnost učit se různými smysly.

V hodině, kterou jsem pozorovala, byla často využívání strategie opakování. Na začátku hodiny si žáci navzájem kladli otázky např. *What is your favourite/worst subject? How many people are in your class?* Kdo odpověděl správně, mohl si sednout. Paní učitelka používá podobné rozehrívací aktivity na začátku každé hodiny. Dále se žáci střídali v hlasitém čtení v učebnici a text překládali. Paní učitelka vedla žáky k tomu, aby nepřekládali doslovně, ale zaměřili se na význam. Na závěr hodiny žáci opakovali čas a dny v týdnu formou hry „lodě“.

7.6.4 U3B

Tato paní učitelka učí anglický jazyk 18 let. Zkoumané žáky učí třetím rokem. Vhodná doba pro začátek výuky cizího jazyka podle ní záleží na tom, v jakém prostředí se žáci jazyk učí a také na samotných dětech. Pokud jsou děti šikovné a mají dobrý sluch, je možné začít je učit cizí jazyk klidně ve školce, je to velmi individuální.

Kompetence k učení se podle této paní učitelky dá určitě rozvíjet už na prvním stupni, ale záleží na tom, jakým způsobem. Je důležité, aby žáci věděli, jak se mají učit a učitel by jim

měl dávat návod. Paní učitelka dále zmínila děti s poruchou učení, u kterých je důležité, aby s nimi pracovali i rodiče. Podle paní učitelky může být právě cizí jazyk diagnózou pro poruchy učení. Ty se ukazují například, pokud mají žáci výraznější problémy s výslovností nebo s pravopisem. Za nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku považuje paní učitelka motivaci. Dále je důležité, aby žáci věděli, že cizí jazyk potřebují a aby to, co se naučí, uměli využít.

Pod pojmem strategie si paní učitelka představí postupy a různé způsoby učení. Je podle ní důležité, aby dítě vědělo, jak se má učit. Paní učitelka uvedla, že ve výuce používá videa a písničky, překládání reklam a radí žákům, aby si četli cizojazyčné nápisy.

V hodině, kterou jsem pozorovala, žáci opakovali gramatiku při mluvení. Plynulost při mluvení rozvíjeli pomocí „drilových“ cvičení. Žáci dále tvořili věty na zadaná slova. V druhé polovině hodiny pracovali žáci s videem, procvičovali si poslech s porozuměním a učili se novou slovní zásobu z videa.

7.6.5 U1C

Tato paní učitelka učí anglický jazyk sedm měsíců a žáky, kteří se zúčastnili výzkumu, učí stejně dlouhou dobu. V první a druhé třídě podle ní probíhá výuka cizího jazyku jinak, proto vhodná doba pro počátek výuky jazyku záleží na tom, co od výuky chceme.

Podle paní učitelky je možné rozvíjet kompetenci k učení již na prvním stupni. Učitel má šanci žákům vysvětlit, jak se učit slovíčka nebo gramatiku. Měl by mluvit na děti co nejvíce v cizím jazyce. Mladší žáci, jsou podle paní učitelky „*tvárnější*“. Pokud se něco naučí v nižším věku, mohou to později využívat.

Za nejdůležitější pro učení se cizím jazykům považuje paní učitelka „*chtít, snažit se, vědět, kde hledat*“. Důležité je namotivovat žáky a dokázat jim, že když budou chtít, mohou něco dokázat. Učitel by je měl přesvědčit, že má cenu se učit.

Pod pojmem strategie si představí paní učitelka postupy, jak na to. Pro rozvoj čtení využívá články v metru, cizojazyčné časopisy a knihy. Dále používá s žáky výukovou aplikaci *Duolingo*. Mluvení si žáci procvičují při mluvních cvičeních, kdy mají mluvit několik minut na předem připravené téma. Žáci se také učí hodnotit navzájem. Při pozorování jsem zaznamenala, že paní učitelka podporuje sociální strategie. Při skupinové práci upozornila žáky, ať se opravují navzájem, pokud zaslechnou chybu.

8 Shrnutí výsledků a interpretace

V této kapitole jsou zodpovězeny výzkumné otázky a shrnuty informace získané pomocí rozhovorů a pozorování. Výsledky jsou dále interpretovány ve vztahu k procesu učení. Následuje porovnání zjištěných výsledků s výzkumy jiných autorů.

8.1 Shrnutí výsledků dotazníků

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 70 žáků a 7 učitelů ze tří škol v Praze. Následují výzkumné otázky, na něž bylo cílem nalézt odpovědi. Odpovědi jsou připojeny k jednotlivým otázkám.

1. Kolik z 52 strategií celkově používají žáci při výuce? V jaké míře jsou jednotlivé strategie používány?

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci používají v průměru 47 % z 52 nabízených strategií. To odpovídá 24 strategiím. Mezi nejčastěji používané strategie žáků patří požádání někoho o radu, pokud si nemohu vzpomenout na slovíčko, které chci napsat (80%), snaha zachytit důležitá slova při poslechu (78%) a zeptání se, pokud nerozumím tomu, co někdo říká (77%).

2. Která z oblastí řečových dovedností je u žáků strategiemi nejvíce podporovaná a která nejméně?

Výsledky dotazníků ukázaly, že při rozdělení strategií na jednotlivé řečové dovednosti žáci používají **nejvíce strategií u poslechu (52,8 %)**. U psaní žáci používají 45,4 % a u mluvení 45,1 % strategií. **Nejméně strategií žáci používají u čtení (44,3 %)**. Nejpoužívanější strategie u jednotlivých řečových dovedností jsou: snaha zachytit důležitá slova u poslechu (78,3 %), požádání někoho o pomoc při mluvení (67,1 %), hledání důležitých informací v textu při čtení (74,3 %) a požádání někoho o radu, pokud si nemohu vzpomenout na slovíčko, které chci napsat při psaní (80 %).

3. Kterou skupinu strategií z hlediska funkce v procesu učení žáci používají nejvíce a kterou nejméně?

Z výsledků je patrné, že zkoumaní žáci používají celkově **více strategie nepřímé** (49,9 %) **než přímé** (45,8 %). Nejvíce používanou oblastí strategií u žáků se ukázala oblast metakognitivních strategií (53,2 %). Druhou nejpoužívanější oblastí jsou kompenzační strategie (47,7 %). Jako třetí nejpoužívanější oblast žáci určili strategie kognitivní (44,8 %). Nejméně používanou skupinou strategií jsou strategie sociální (42,5 %).

4. Kolik z 52 strategií celkově podporují učitelé při výuce? V jaké míře jsou jednotlivé strategie podporovány?

Učitelé uvedli, že podporují v průměru 76 % z nabízených strategií, to odpovídá asi 40 strategiím. Z toho 23 strategií podporují všichni učitelé.

5. Kterou z oblastí řečových dovedností učitelé ve výuce strategiemi nejvíce podporují a kterou nejméně?

Výsledky u učitelů ukazují, že **nejvíce** podporovanou dovedností je **čtení** (82,4 %). Druhou nejvíce podporovanou dovedností je **poslech** (82,2 %). U mluvení učitelé podporují 73 % strategií. Učitelé uvedli, že **nejméně** strategií podporují u **psaní** (65,1 %). Jak můžeme vidět, tyto výsledky se liší od toho, co uvedli žáci. Největší rozdíl je u čtení (38,1%). Nejmenší rozdíl najdeme u psaní (19,7%).

6. Kterou skupinu strategií z hlediska funkce v procesu učení učitelé podporují nejvíce a kterou nejméně?

Na rozdíl od žáků učitelé uvedli, že podporují celkově více strategie **přímé** (78,4 %) **než nepřímé** (71,6 %). Nejvíce podporovanými strategiemi jsou strategie kompenzační (80,2 %). Jako druhá nejvíce podporovaná oblast se ukázala oblast metakognitivních strategií (79,7 %). Třetí nejvíce podporovanou oblastí jsou stejně jako u žáků strategie kognitivní (70,8 %) a nejméně podporovanou oblastí jsou strategie sociální (54,3 %).

7. Ovlivňuje podporování strategií učitelem strategie používané žáky?

Bylo ověřeno, že existuje statisticky významná závislost ($P = 0,02$) mezi četností používání strategií žáky a četností jejich podpory učiteli. Strategie s nadprůměrnou četností podpory učitelů byly žáky používány rovněž nadprůměrně a naopak.

Při vyhodnocování empirických dat nebyla zjištěna přímá závislost mezi počtem strategií, které jsou podporovány u konkrétních učitelů a strategií, které jsou používány jejich žáky.

8.2 Shrnutí výsledků rozhovorů a pozorování

Většina učitelů se shodla na tom, že je lepší, aby se žáci začali učit cizí jazyk co nejdříve. Někteří však dodávají, že to záleží také na dalších faktorech, jako na dítěti, na prostředí, ve kterém se dítě cizí jazyk učí, na rodičích nebo na tom, co od výuky cizího jazyka očekáváme.

Podle všech dotazovaných učitelů je možné rozvíjet kompetenci k učení již na prvním stupni. Učitelé uvedli různé způsoby a příklady, jakými toho lze dosáhnout. Za podstatné považují např. rozvoj čtenářské kompetence. Schopnost porozumět přečtenému textu a odhalit jeho hlavní myšlenku je nezbytné pro úspěšné učení a tvoří základ pro celoživotní vzdělávání.

Za další důležité zjištění považují to, že alespoň někteří žáci jsou vedeni k zodpovědnosti za vlastní proces učení. Je rozvíjena jejich schopnost plánování, která je jednou z hlavních složek metakognice. V rozhovoru bylo dále zmíněno, že součástí kompetence k učení by měla být schopnost reflektovat, proč, co a jak dělám a jak mi to jde. V neposlední řadě je také důležité, aby učitel říkal žákům, jak se učit a ukázal jim různé možnosti.

Většina učitelů se shodla, že nejdůležitější pro učení se cizímu jazyku je, aby byli žáci motivováni a učení je bavilo. Několik učitelů dále zmínilo, že je také důležité, aby žáci věděli, proč se co učí a k čemu to mohou využít. Učit by se měli věci, které jsou potřebné pro život.

Názory na to, zda je možné naučit žáky efektivnímu učení, jsou poměrně shodné. Tři učitelé odpověděli, že ano. Další dva učitelé si myslí, že to možné je, ale vždy záleží na dětech,

jestli se chtějí učit, dále na rodičích a na učiteli. Aby se žáci naučili efektivně učit, musí spolupracovat všechny tři složky.

Pod pojmem strategie učení si většina učitelů představí postupy a způsoby jak na to, například jak vybírat různé metody a jak s nimi pracovat. Jedna paní učitelka dále zmínila učení různými smysly, čímž měla na mysli spíše styly učení, na základě kterých však používáme strategie.

K rozvoji **poslechu** učitelé používají ve výuce nejrozličnější videa, písničky a hry. Pro zlepšení porozumění bylo zmíněno, že je důležité, aby se žáci naučili odhadovat význam z kontextu, i když neznají všechna slovíčka. Pro rozvoj **mluvení** bylo uvedeno, že je důležité dát dětem dostatek času, aby si naplánovaly, co chtějí říct. Pro procvičení mluvení používají učitelé formy dramatu nebo dětem zadávají mluvní cvičení. Dále byla zmíněna komunikace s rodilým mluvčím. Strategie **čtení** jsou rozvíjeny zejména pomocí čtení knih, časopisů a úkolů k četbě. Pro zlepšení **psaní** uvedli učitelé, že je dobré, aby se žáci naučili sami opravovat to, co napsali. K procvičení psaní bylo zmíněno psaní scénářů a dialogů. U mladších učitelů jsou také využívány různé internetové programy a aplikace.

Pro pochopení výsledků pozorování je třeba si uvědomit, že většina strategií, které žáci používají, jsou jen obtížně pozorovatelné a to, co vidíme, se může lišit od toho, co se žákům odehrává v hlavě. V hodině jsem se proto zaměřila na strategie z pohledu učitelů a pozorovala jsem, jaké metody a techniky používají a jaké strategie tím mohou podporovat. Pozorování tedy sloužilo k doplnění informací k dotazníkům a rozhovorům. Vzhledem k omezenému počtu hodin, které byly pozorovány, je však třeba brát tyto výsledky spíše orientačně.

Při pozorování převažovaly smíšené procvičovací hodiny, které byly zaměřené zejména na rozvoj poslechu a mluvení. Učitelé vytvářeli příležitosti pro procvičování v přirozeném kontextu. Žáci procvičovali novou gramatiku a slovíčka v psané i mluvené podobě. V hodinách se obecně učitelé zaměřovali více na rozvoj přímých strategií, zejména kognitivních. Z nepřímých strategií jsem zaznamenala u jedné paní učitelky, že žáky podporovala v používání sociálních strategií, když jim říkala, aby si při mluvení pomáhali a opravovali se navzájem.

8.3 Interpretace výsledků

Výzkum ukázal, že učitelé podporují strategie celkově více (76,3 %) než je používají žáci (47 %). Byl zjištěn statisticky významný vztah mezi strategiemi, které podporují učitelé a používají žáci. Strategie, které byly nadprůměrně podporovány učiteli, byly žáky používány rovněž nadprůměrně a naopak. Tento výsledek značí, že má cenu ve výuce strategie podporovat. Učitelé tyto strategie mohou podporovat jednak tím, že žákům radí, jak se učit a jednak tím, že ve výuce vytváří příležitosti k používání a rozvoji strategií.

Ukázalo se, že učitelé používají poměrně pestrou škálu strategií a metod a snaží se zohledňovat potřeby žáků. Jak je však vidět z poměrně velkého rozdílu v míře podpory a používání strategií, žáci ne všechny strategie, které jim učitelé doporučují, využívají. Otázkou tedy zůstává, jak zefektivnit výuku strategií, aby byly žákům více přiblíženy. Doporučila bych například postupovat podle modelu výuky strategií, který je popsán v poslední kapitole teoretické části.

Za podstatné považuji to, že učitelé se snaží v hodinách rozvíjet nejen jazykové kompetence, ale i další kompetence, které jsou důležité pro zvládnutí efektivního učení a pro celkový rozvoj osobnosti žáka. Učitelé se shodli na to, že je možné rozvíjet kompetenci k učení již na prvním stupni a uvedli příklady, jakými toho lze dosáhnout. Zejména důležitá je podle nich motivace k učení. U žáků se také snaží podporovat ty dovednosti, které jsou využitelné v praktickém životě, vedou žáky k zodpovědnosti za vlastní učení a učí je plánovat.

Při interpretaci výsledků je třeba si uvědomit, že výsledek může být ovlivněn povahou výzkumných nástrojů. V dotaznících byla použita bipolární škála odpovědí ANO/NE, což může snížit jeho reliabilitu. Dotazník nezjišťoval pouze to, co dělají žáci při učení ve škole, ale jaké používají obecně postupy při učení i mimo školu. Tím mohou být částečně ovlivněny rozdíly mezi podporou a používáním strategií u učitelů a žáků. Dotazník dále netestoval frekvenci ani kvalitu používání jednotlivých strategií.

Žáci si v dané chvíli nemuseli vzpomenout na všechny používané strategie a pro některé žáky mohlo být obtížné reflektovat vlastní proces učení. Odpovědi učitelů mohou být naopak ovlivněny jejich ambicemi, které se naplňují často jen v omezené míře. Proto není možné dotazníkem zjistit, co učitelé a žáci skutečně dělají, ale pouze to, co uvádějí, že dělají.

Zjištěné výsledky považuji přesto za přínosné. Zejména důležité je zjištění, že podporováním strategií učitelé pozitivně ovlivňují to, jaké strategie používají žáci. Lze předpokládat, že toto zjištění lze vztáhnout na používání strategií i v rámci dalších obsahů.

8.4 Porovnání výsledků s výsledky jiných autorů

Zjištění, že učitelé podporují celkově více druhů strategií, než používají žáci, se shoduje s předchozími výsledky s tímto výzkumným nástrojem (Vlčková, Příkrylová 2011; Vlčková, Pešková, Kostková, Janík, Švejdíková 2014).

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci 5. ročníků používají celkově 47 % z 52 nabízených strategií. To je méně než u žáků na konci základního vzdělávání. Výzkum provedený u žáků v 9. ročníku ukazuje, že průměr používání strategií u těchto žáků je 56 % (Vlčková, Pešková, Kostková, Janík, Švejdíková 2014). Výsledky při standardizaci tohoto výzkumného nástroje ukazují, že žáci 5. – 9. ročníků používají průměrně 59 % strategií (Vlčková, Příkrylová 2011).

Korelace mezi podporou a používáním strategií, kterou jsem prokázala, byla zjištěna také u další autorů např. (Vlčková 2014). Z těchto výsledků vyplývá, že učitel může ovlivnit používání strategií u žáků.

Významný vliv učitele na míru používání strategií ukazuje i výsledek výzkumu docentky Vlčkové, který byl proveden u žáků gymnázia. Autorka uvádí, že *„čím častěji učitel říká žákům, jak se učit, tím více používají žáci strategie učení. Čím častěji to učitel nejen říká, ale zároveň to s žáky i procvičuje, tím více strategie používají“* (Vlčková 2007, s. 165).

Z výsledků výzkumu této práce je dále patrné, že žáci používají celkově více strategie nepřímé než přímé. Ke stejnému závěru došli i další autoři (Hrozková 2012). Tento výsledek vyšel i přesto, že podle výsledků výzkumu Hrozkové (2012) byly nejvíce používané strategie u žáků na konci primárního vzdělávání afektivní strategie, které souvisí s emocemi, motivací a přístupy k učení. Tyto strategie nebyly v použitém dotazníku zjišťovány.

Naopak výsledky docentky Kateřiny Vlčkové ukazují, že u žáků gymnázia jsou přímé strategie používané více než strategie nepřímé (Vlčková 2007). Z toho lze usuzovat, že se starší žáci učí jiným způsobem než žáci mladší, pro které je důležitější než práce s jazykem, celkový proces učení.

Ve výzkumu nebylo zjišťováno, zda větší míra používání strategií u žáků vede k lepším vzdělávacím výsledkům. Na toto téma byla provedena celá řada studií. Některé výsledky ukazují pouze slabé nebo žádné vztahy, jiné výzkumy naopak potvrdily vztahy významné. Tyto výsledky byly ovlivněny použitím výzkumného nástroje. Testování pomocí dotazníků ukazuje většinou slabé vztahy. Strategie jsou testovány obecně a není v nich zohledněna situace, ve které je daná strategie používána ani kvalita jejího použití. Roli hraje také to, jaké kritérium úspěšnosti je zvoleno (Vlčková 2014).

Jako významný se však ukázal faktor motivace. Výzkum ukazuje, že čím více jsou žáci motivováni, tím více strategií používají (Vlčková 2014).

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá tématem Strategie učení se žáků 1. st ZŠ. Strategie byly ukázány na příkladu cizího jazyka. Vědomé používání strategií je součástí metakognitivních dovedností, proto lze předpokládat, že jej můžeme zobecnit i pro učení se dalším obsahům.

Jedním ze základních cílů vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí. Mezi tyto kompetence patří i kompetence k učení. Používání účinných strategií je významnou součástí této kompetence a má vliv na celkovou efektivitu učení. Strategie pomáhají žákům v budování autonomního učení, které je základem celoživotního vzdělávání. Je tedy zřejmé, že strategie hrají klíčovou roli již u žáků na prvním stupni, kde by si měli dovednost učit se osvojit.

Cílem teoretické části práce bylo charakterizovat základní pojmy související s učením v kontextu vzdělávání a podrobně analyzovat problematiku stylů a strategií učení se žáků 1. stupně se zaměřením na cizí jazyk.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, v jaké míře používají žáci pátých ročníků při učení se cizím jazykům konkrétní strategie a jak jsou tyto strategie podporovány učiteli. Dalším cílem bylo zjistit, zda má tato podpora učitelů vliv na používání strategií u žáků. K výzkumu byl použit standardizovaný dotazník „*Strategie učení se cizímu jazyku*“ dostupný na *Portále evaluačních nástrojů*.

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci pátých ročníků strategie učení se cizímu jazyku využívají, ne však v příliš velké míře. Žáci uvedli, že používají průměrně ani ne polovinu z nabízených strategií. Učitelé naopak používají a podporují poměrně pestrou škálu strategií a metod. Ve výuce se snaží zohledňovat potřeby svých žáků a motivovat je k učení. Učitelé také uvedli různé možnosti, jakými se dá rozvíjet ve výuce kompetence k učení.

Ve všech oblastech cizího jazyka učitelé podporují zkoumané strategie více, než je žáci používají. Jak je vidět z poměrně velkého rozdílu v míře podpory a používání strategií, žáci ne všechny strategie, které jim učitelé doporučují, využívají. Výzkum však ukázal statisticky významný vztah mezi strategiemi, které podporují učitelé a těmi, které žáci používají. Z toho vyplývá, že učitel má klíčovou roli při zprostředkování strategií učení.

Je proto na místě, aby se učitelé více zaměřili na přímou i nepřímou podporu strategií ve výuce a vědomě s žáky pracovali na jejich úspěšném osvojení. K tomu můžou využít například model výuky strategií, který je v diplomové práci popsán. Součástí výuky

vhodných strategií by měla být především diagnostika, jejímž cílem je získat informace o individuálních předpokladech žáků k učení, jejich zájmech a potřebách. Efektivní využívání strategií pomáhá žákům při rozvoji kompetence k učení a mělo by se bez pochyby stát součástí výuky na prvním stupni nejen v oblasti cizího jazyka, ale i v dalších oblastech.

Seznam použitých informačních zdrojů

Monografie

BERGER, E., FUCHS, H. *Učíme děti učit se*. 1st ed. Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-854-7.

COHEN, A. D., MACARO E. (eds.). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2007, viii, 336 s. Oxford applied linguistics. ISBN 978-0-19-442254-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1st ed. Praha: Univerzita Karlova, 1993, ISBN 80-706-6534-3.

DZIKOVÁ, H. (ed.). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1st ed. Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

HROZKOVÁ, I., JANÍKOVÁ, V., M. PÍŠOVÁ a S. HANUŠOVÁ (eds.). *Výzkum výuky cizích jazyků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 95 s. ISBN 978-80-210-5719-7.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. 1st ed. Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KREJČOVÁ, V. a J. KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 187 s. ISBN 80-200-0447-5.

LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1st ed. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1st ed. Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1st ed. Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. 1st ed. 1990. ISBN 0-8384-2862-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5th ed. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RICHARDS, J. C a T. S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, viii, 171 s. Cambridge language teaching library. ISBN 0521312558.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999, 292 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

VLČKOVÁ, K., K. PEŠKOVÁ, K. KOSTKOVÁ, M. JANÍK a K. ŠVEJDÍKOVÁ. *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. 2014. Brno. ISBN 978-80-210-7595-5.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 79 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-44-6.

Periodika

HROZKOVÁ, I. *Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně?: Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku*. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. 2013, **138**(1), 28-31. ISSN 0323-0449.

LOKAJÍČKOVÁ, V. *Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů*. Pedagogická orientace. 2013, **23**(3), 318–341.

Elektronické zdroje

COHEN, A. D., WEAVER, S. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. [online]. University of Minnesota, 2005. [cit. 10. listopadu 2015]. Dostupné z: <https://stylesandstrategiesi.files.wordpress.com/2011/05/cohen-weaver.pdf>

HROZKOVÁ, I. *Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku u žáků 1. st. základní školy*. [online] Brno, 2012. Disertační práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Světlana Hanušová. [cit. 23. února 2016]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/5582/pedf_d/

PODEPŘELOVÁ, A. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový* [online]. 2006 [cit. 5. ledna 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 10. prosince 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/>

VALENTOVÁ, L. *Učit se jak se učit* [online]. 2011 [cit. 6. dubna 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14403/UCIT-SE-JAK-SE-UCIT.html/>

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumů používaných strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. [online] 1st ed. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3. [cit. 28. ledna 2016]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp09.pdf>

VLČKOVÁ, K. *Žakovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání: (průřezový výzkum)*. [online] 2010, 369 l. Brno: PdF MU. [cit. 6. února 2016]. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1

Dotazník pro žáky

Jak se učím cizí jazyk

Uvedené věty vyjadřují, jak se lidé učí anglicky. Věty se týkají postupů při učení ve škole, ale i mimo

školu. Pozorně si, prosím, přečti následující věty. Zatrhni ano, pokud tě věta popisuje. Zatrhni ne, pokud tě věta nepopisuje.

1) Poslech

Co dělám, abych procvičoval/a poslech:

- | | |
|---|----------|
| 1. Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině. | ano – ne |
| 2. Sleduji televizní pořady nebo video v angličtině. | ano – ne |
| 3. Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky. | ano – ne |

Co dělám, abych rozuměl/a vyslovovaným hláskám:

- | | |
|--|----------|
| 4. Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině. | ano – ne |
| 5. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším. | ano – ne |

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co slyším:

- | | |
|--|----------|
| 6. Snažím se zachytit důležitá slova. | ano – ne |
| 7. Zaměřuji se na to, co potřebuji. | ano – ne |
| 8. Snažím se zachytit slova, která se opakují. | ano – ne |

Co dělám, když stále nerozumím tomu, co někdo říká:

- | | |
|--|----------|
| 9. Požádám o zopakování. | ano – ne |
| 10. Požádám o zpomalení. | ano – ne |
| 11. Zeptám se. | ano – ne |
| 12. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný). | ano – ne |
| 13. Odhadnu význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí. | ano – ne |
| 14. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno. | ano – ne |

2) Mluvení

Co dělám, abych procvičoval/a mluvení:

- | | |
|---|----------|
| 15. Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře. | ano – ne |
| 16. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. | ano – ne |
| 17. Říkám si nové výrazy nahlas. | ano – ne |

18. Při mluvení si procvičuji novou gramatiku. ano – ne

Co dělám, když mluvím s jinými lidmi:

19. Změním téma, když neznám slovíčka, která potřebuji. ano – ne

20. Předem si plánuji, co řeknu. ano – ne

21. Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala. ano – ne

Co dělám, když si nemůžu vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chci říct:

22. Požádám někoho o pomoc. ano – ne

23. Zkusím to říct jinak. ano – ne

24. Použiji slova z jiného jazyka. ano – ne

25. Ukazuji rukama nebo tělem tak, aby mi šlo porozumět. ano – ne

3) Čtení

Co dělám, abych procvičoval/a čtení v angličtině:

26. Čtu si pro zábavu v angličtině. ano – ne

27. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá. ano – ne

28. Hledám si ke čtení věci v angličtině, které nejsou příliš obtížné. ano – ne

Co dělám, abych rozuměl/a tomu, co čtu:

29. Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je. ano – ne

30. Hledám v textu důležité informace. ano – ne

31. Čtu věci více než jednou. ano – ne

32. Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi. ano – ne

33. Dívám se na nadpisy. ano – ne

34. Přemýšlím o tom, co bude v textu následovat. ano – ne

35. Přeruším čtení a ujasním si, co jsem právě četl/a. ano – ne

36. Podtrhávám si části, které se zdají důležité. ano – ne

37. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a. ano – ne

38. Kontroluji si, jak moc jsem textu rozuměl/a. ano – ne

Co dělám, když nerozumím tomu, co čtu:

39. Odhaduji význam pomocí informací z jiných částí textu. ano – ne

40. Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a. ano – ne

4) Psaní

Co dělám, abych víc psal/a:

41. Procvičuji si psanou podobu slovíček. ano – ne

42. Při výuce si dělám poznámky anglicky. ano – ne

43. Píši si jiné poznámky nebo texty anglicky. ano – ne

44. Píši anglicky jiným lidem. ano – ne

Co dělám, abych psal/a lépe:

45. Plánuji si, co se chystám psát. ano – ne

46. Používám slovník. ano – ne

47. Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré. ano – ne

48. Požádám někoho, aby mi opravil, co jsem napsal/a. ano – ne

49. Přepíši, co jsem napsal/a, abych to vylepšil/a. ano – ne

50. Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači. ano – ne

Co dělám, když si nemůžu vzpomenout na slovíčko, které chci napsat:

51. Požádám někoho, aby mi poradil. ano – ne

52. Zkusím to napsat jinak. ano – ne

Děkuji za Tvůj čas!

Příloha č. 2

Dotazník pro učitele

Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro učitele 5. – 9. ročníků ZŠ

Upravený dotazník, který sestavily autorky K. Vlčková a J. Přikrylová (2011). Inspirováno dotazníkem *Young Learners' Language Strategy Use Survey* autorů A. D. Cohena a R. L. Oxfordové (2002).

Podpora žákovských strategií učení se cizímu jazyku

Uvedená tvrzení vyjadřují, jaké příležitosti k osvojování strategií učení se cizímu jazyku se ve výuce vyskytují. Zatrhněte ano, pokud danou aktivitu ve výuce realizujete. Zatrhněte ne, pokud výuku tvrzení nepopisuje.

1) Poslech

Co děláme, aby žáci poslouchali více:

- | | |
|---|----------|
| 1. Posloucháme písničky nebo básničky v daném cizím jazyce. | ano – ne |
| 2. Sledujeme televizní pořady nebo videa v cizím jazyce. | ano – ne |
| 3. Říkám žákům, aby si procvičovali poslech tím, že poslouchají daný cizí jazyk, když ho někde slyší. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci rozuměli vyslovovaným hláskám:

- | | |
|---|----------|
| 4. Hledáme hlásky nebo slova v daném cizím jazyce, které se vyslovují podobně jako v češtině. | ano – ne |
| 5. Učíme se výslovnost neznámých hlásek. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci rozuměli tomu, co slyší:

- | | |
|--|----------|
| 6. Radím jim, aby se snažili zachytit důležitá slova. | ano – ne |
| 7. Radím jim, aby se zaměřovali na to, co potřebují zjistit. | ano – ne |
| 8. Učím žáky zachycovat slova, která se opakují. | ano – ne |

Co radím žákům, aby dělali, když nerozumí tomu, co někdo říká:

- | | |
|--|----------|
| 9. Požádat o zopakování. | ano – ne |
| 10. Požádat člověka, se kterým mluví, aby zpomalil. | ano – ne |
| 11. Zeptat se. | ano – ne |
| 12. Odhadnout význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný). | ano – ne |
| 13. Odhadnout význam z toho, jak se ten člověk pohybuje, nebo stojí. | ano – ne |
| 14. Odhadnout význam z toho, co již bylo řečeno. | ano – ne |

2) Mluvení

Co děláme, aby žáci procvičovali mluvení:

- | | |
|--|----------|
| 15. Procvičujeme výslovnost, dokud slovo neumí vyslovit dobře. | ano – ne |
|--|----------|

- | | |
|--|----------|
| 16. Radím žákům napodobovat způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. | ano – ne |
| 17. Říkáme nové výrazy nahlas. | ano – ne |
| 18. Procvičujeme novou gramatiku, když mluvíme. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci více mluvili s jinými lidmi:

- | | |
|--|----------|
| 19. Říkám jim, že v reálné situaci mohou změnit téma rozhovoru, když neznají slovíčka. | ano – ne |
| 20. Radím jim předem si plánovat, co chtějí říct. | ano – ne |
| 21. Doporučuji jim požádat osobu, se kterou mluví, aby je při mluvení opravovala. | ano – ne |

Co děláme, když si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chtějí říct:

- | | |
|--|----------|
| 22. Požádají někoho o pomoc. | ano – ne |
| 23. Říkám jim, ať to zkusí říct jinak. | ano – ne |
| 24. Říkám jim, že v přirozené situaci mohou použít alespoň slovo z jiného jazyka. | ano – ne |
| 25. Říkám jim, že v přirozené situaci mohou ukázat rukama nebo tělem, aby jim šlo porozumět. | ano – ne |

3) Čtení

Co děláme, aby žáci četli v cizím jazyce více:

- | | |
|--|----------|
| 26. Radím žákům, ať si čtou pro zábavu v daném cizím jazyce. | ano – ne |
| 27. Říkám žákům, ať si hledají ke čtení to, co je zajímavé. | ano – ne |
| 28. Říkám žákům, ať si hledají ke čtení věci, které nejsou příliš obtížné. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci rozuměli tomu, co čtou:

- | | |
|--|----------|
| 29. Říkám jim, ať nejprve rychle text projdou, aby zjistili, o čem je. | ano – ne |
| 30. Hledáme v textu důležité informace. | ano – ne |
| 31. Čteme věci více než jednou. | ano – ne |
| 32. Říkám jim, ať se dívají na obrázky a čtou text pod nimi. | ano – ne |
| 33. Říkám jim, ať se dívají na nadpisy. | ano – ne |
| 34. Vedu je k přemýšlení o tom, co bude v textu následovat. | ano – ne |
| 35. Přerušíme čtení a ujasníme si, co jsme právě četli. | ano – ne |
| 36. Říkám jim, ať si podtrhávají části, které se zdají důležité. | ano – ne |
| 37. Říkám jim, ať si označují text (např. různými barvami), aby lépe rozuměli. | ano – ne |
| 38. Říkám jim, ať si kontrolují, jak moc textu rozuměli. | ano – ne |

Co děláme, když žáci nerozumí tomu, co čtou:

- | | |
|---|----------|
| 39. Říkám jim, ať odhadnou význam tím, že použijí náznaky z jiných částí textu. | ano – ne |
| 40. Používáme slovník, aby si význam vyhledali. | ano – ne |

4) Psaní

Co děláme, aby žáci psali více:

- | | |
|--|----------|
| 41. Procvičujeme psanou podobu slovíček. | ano – ne |
| 42. Říkám jim, ať si při výuce dělají poznámky v cizím jazyce. | ano – ne |
| 43. Píší jiné poznámky nebo texty v cizím jazyce. | ano – ne |
| 44. Píšeme v cizím jazyce jiným lidem. | ano – ne |

Co děláme, aby žáci psali lépe:

- | | |
|---|----------|
| 45. Říkám jim, aby si nejprve naplánovali, co se chystají psát. | ano – ne |
| 46. Používáme slovník. | ano – ne |

47. Radím jim, ať si přečtou, co napsali, aby viděli, jestli je to dobré. ano – ne
48. Říkám jim, aby požádali někoho o opravu toho, co napsali. ano – ne
49. Říkám jim, ať si přepisují, co napsali, aby to vylepšili. ano – ne
50. Radím jim, aby v reálných situacích používali kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači ano – ne

Co děláme, když si žáci nemohou vzpomenout na slovíčko nebo frázi, kterou chtějí napsat:

51. Říkám jim, aby požádali někoho, aby jim poradil. ano – ne
52. Říkám jim, ať to zkusí říct jinak. ano – ne

Děkuji za Váš čas!

Příloha č. 3

Pozorovací arch

Aktivita	Co dělá učitel	Co dělají žáci	Řečová dovednost	Strategie	Poznámky

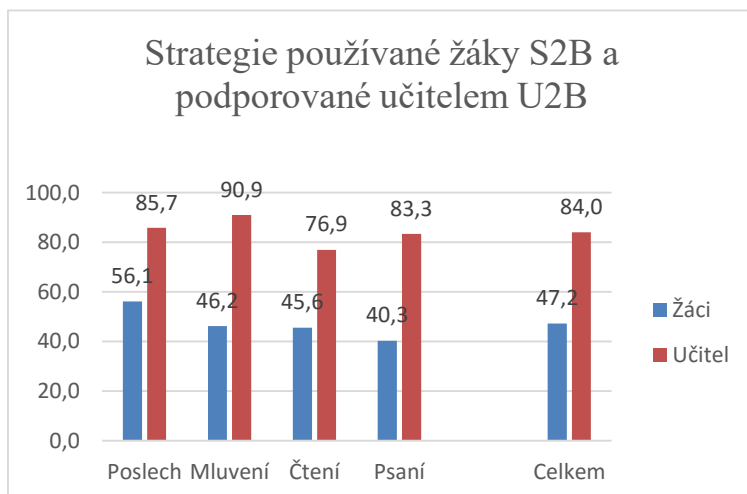
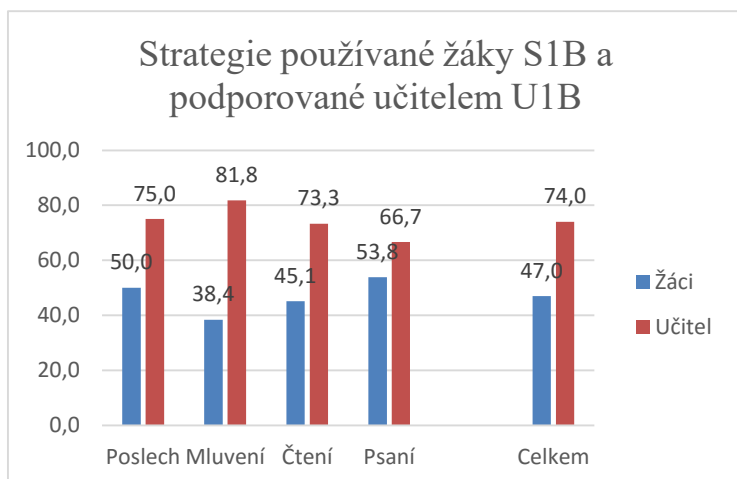
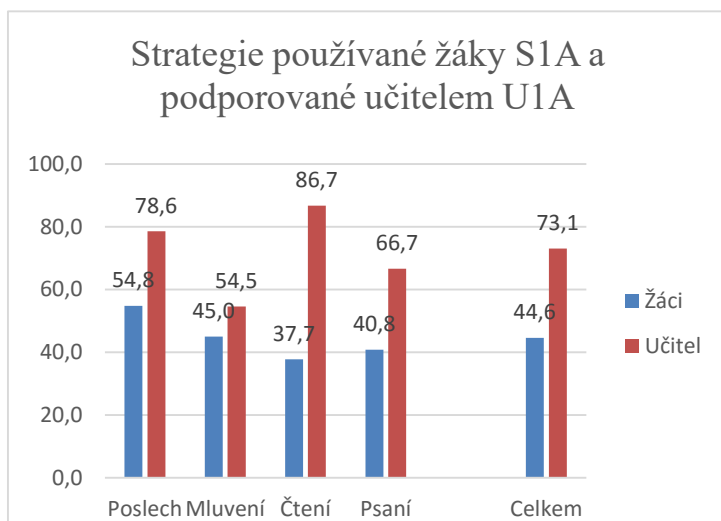
Příloha č. 4

Používání zkoumaných strategií u žáků v jednotlivých skupinách (%)

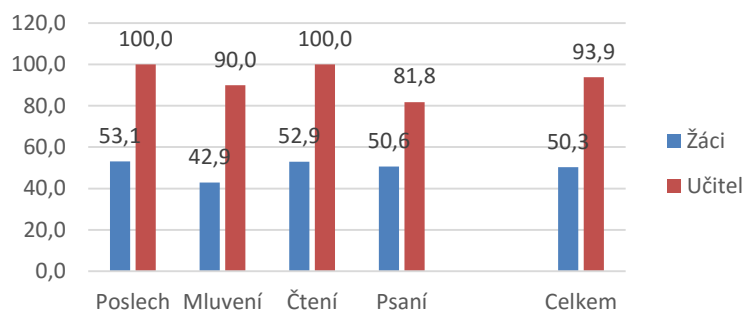
Skupina	Poslech (%)	Mluvení (%)	Čtení (%)	Psaní (%)	Celkem (%)
S1A	54,8	35	37,7	40,8	44,6
S1B	50	38,4	45,1	53,8	47,0
S2B	56,1	46,2	45,6	40,3	47,2
S3B	53,1	42,9	52,9	50,6	50,3
S1C	47,9	49,5	43,0	43,2	45,7
S2C	61,7	51,6	50	55,6	54,7
S3C	55,9	53,7	53,3	46,7	52,5

Příloha č. 5

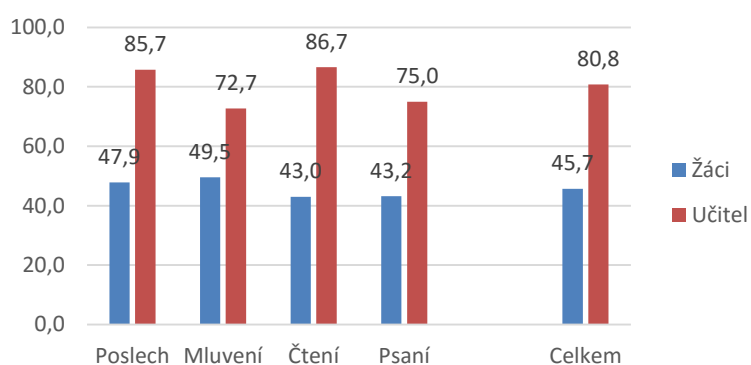
Strategie používané žáky a podporované učiteli v jednotlivých skupinách



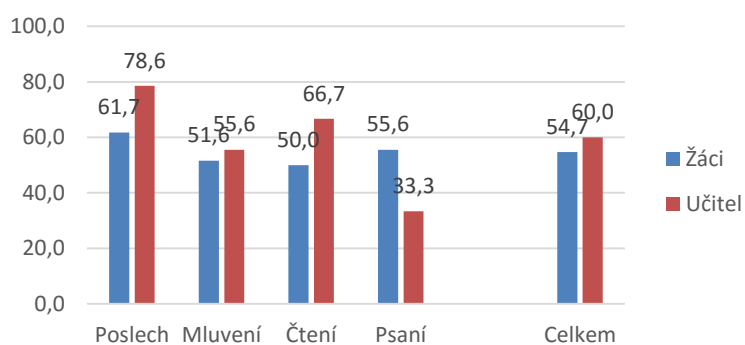
Strategie používané žáky S3B a podporované učitelem U3B



Strategie používané žáky S1C a podporované učitelem U1C



Strategie používané žáky S2C a podporované učitelem U2C



Strategie používané žáky S3C a podporované učitelem U3C

